

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISION DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

**FORTALECIMIENTO DE LA AUTOESTIMA EN NIÑOS
DE PRIMARIA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA
DE MEGA-HABILIDADES PARA MEJORAR
EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

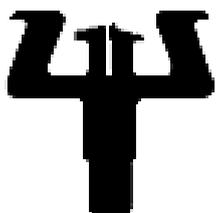
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N

**CELIA GARCÍA CHOLULA
NORMA ARACELI LÓPEZ RAMOS**

**DIRECTORA:
MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ**



**® Facultad
de Psicología**

MEXICO, D.F.

MAYO DE L 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatorias

Dedico este gran logro a todos y cada uno de mis seres queridos:

***Con todo mi amor a
Manuel, Aline, Manuel Alejandro, Luis.***

***En memoria de
Leonila Cholula y Delfino García***

Celia

***Con todo mi amor para:
Isi, Melisa, Omar, Fer y Claudio***

Araceli

AGRADECIMIENTOS

A Dios por que nos has dado la oportunidad de vivir y nos has permitido llegar a la realización de nuestras metas.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, Patrimonio de la Humanidad. Universo de pluralidad, desarrollo de expresión, siempre te agradeceremos a ti, la máxima casa de estudios, orgullosamente: “Por mi Raza Hablará el Espíritu”.

A la Facultad de Psicología por permitirnos conocer a nuestros maestros y maestras, a nuestros compañeros y compañeras y a muchas personas que han compartido experiencias agradables de crecimiento y apoyo.

A la Mtra. Patricia Paz de Buen Rodríguez, nuestra Directora de Tesis. Por su profesionalismo, su compromiso, su tiempo y disposición. Por su orientación y paciencia para la realización de esta tesis.

A nuestros Sinodales y Revisores mil gracias por enriquecernos con sus conocimientos y aportaciones:

Lic. María Concepción Conde Álvarez.

Mtra. Araceli Lambarrí Rodríguez.

Mtra. Gabriela Romero García.

Lic. María Guadalupe Osorio Álvarez.

A Javier Moreno, Aurora Ayala y Marcos Verdejo por sus enseñanzas, su disposición su paciencia, su tiempo y sus aportaciones para la realización de este trabajo. Infinitas gracias.

A todos los niños y niñas del grupo de sexto grado de la Primaria Benito Juárez que participaron en esta tesis.

Celia y Ara

A mis Padres: Leonila y Delfino (†)

Por su apoyo incondicional, por sus esfuerzos, por sus sacrificios, por su amor y por confiar en mí.

Porque fueron un ejemplo de fortaleza y lucha para alcanzar todos los propósitos.

Atribuyo todos mis éxitos en esta vida a las enseñanzas que recibí de ellos.

Los recordaré y amaré todos los días de mi vida.

A mi esposo Manuel por todo lo que hemos compartido juntos, por respetar todas y cada una de mis decisiones, por darme tu gran apoyo, por ser mi amigo, mi confidente, mi cómplice, por tu comprensión y tu paciencia. Te quiero.

A mis hijos. Porque son múltiples fuentes de inspiración, incluso para este trabajo, son el motor de mi vida y mi más grande orgullo. Porque también son parte del aprendizaje y la enseñanza de mi vida. Gracias por estar a mi lado y por amarme tanto. Los amo.

A Luis por ser mi luz, mi orgullo, mi vida, por tu sonrisa y alegría de todos los días, por tus abrazos, tus besos y por tu amor. Te amo.

A Manuel A. por ser la alegría de la casa. Me encantan tus chistes y el que me haces reír todos los días. Por tu cariño, tu comprensión y por tu apoyo. Estoy orgullosa de ti y de tus logros. Eres mi sol. Te amo.

A Aline por tu gran apoyo, por tu comprensión, por tu ternura, por tu amor, por no dejarme olvidar cómo vivir intensamente, con entusiasmo y con locura! Eres mi orgullo y mi fortaleza. Te amo.

A mis hermanos y hermanas con quienes sin duda he compartido momentos inolvidables e invaluable. Por su ejemplo, por sus enseñanzas y por su apoyo. Y a mis sobrinos por su apoyo en los buenos y malos momentos y por las vivencias personales con ustedes.

A mi amiga Sandra por ser y estar siempre en los mejores y no tan buenos momentos y por darme tanto ánimo. Por impulsarme y darme tanta fuerza de seguir mis sueños y de no permitir que me estancara y los obstruyera. Por tu amistad desde la infancia. Gracias amiga por creer en mí.

Araceli no puedo creer el paso de los años y aquí estamos! Gracias por estar aquí siempre y por ayudarme en muchos pasos de la vida. Hemos compartido muchas cosas juntas, sobre todo este proyecto. ¡Lo logramos amiga!

A los que en un principio fueron compañeros y se han convertido en una parte fundamental de mi vida, mis amigos: Sandi, Mari, Nora, Cipriano, Ara, Hugo, Cipri, Quetzi, Cristian... Gracias por su estímulo y el apoyo emocional en los momentos de stress.

A mis grandes y cercanos amigos que saben quiénes son y que trascienden y están a través de la historia, del tiempo y del espacio. Los llevo en mi corazón. Ahora son parte de mi vida.

A todos mis profesores que dejaron en mí invaluable conocimientos y que despertaron lo que ahora soy profesionalmente. Nunca olvidaré la frase de uno de ellos ¡El que persevera alcanza!

A todos los que fueron partícipes de este logro y hasta los que no creyeron en mí y que sin querer me impulsaron para seguir con más fuerzas adelante.

Celia

A mi madre, a ti que me has dado la oportunidad de seguir creciendo, tu amor y cariño incondicionalmente, por tu apoyo en los momentos difíciles de mi vida y también no menos importante en mi realización profesional.

A mis hermanas: Silvia † por tu protección y finas atenciones a quien modelaste para ser una persona feliz y triunfadora.

Martha por tu amor, cuidados y regaños, me forjaste a crecer juntas y en los momentos más importantes de mi vida has estado presente.

A mis hijos: Claudio que has sido mi anhelo e inspiración y con tu deseo de estar unidos para salir adelante, por tu amor y tolerancia gracias hijo te quiero mucho.

Fernando por sentir que siempre estas ahí, con tu sonrisa, has alegrado mi vida y me has ayudado a crecer contigo te quiero mucho.

Omar admiro tu nobleza y tus deseos de apoyar a tus padres, también valoro tu deseo de cultivar tu persona y se que lo puedes lograr, te amo.

Melisa mi niña preciosa que has sido mi fuerza interior para lograr mis metas presentes, te amo y gracias por todo lo que hemos compartido juntas.

A mi suegro Don Jesús † que fomentaste el amor y cuidado de la familia en las buenas y en las malas y mi deseo de superación.

A Celia por los espacios que hemos compartido y construido, por todo lo que nos hemos enriquecido y aprendido juntas en esta investigación y porque podemos cantar la misma canción en nuestros corazones siempre, muchas gracias.

A mis amigas: a Lupita quien con tu calido perfume, me inspiraste amor, cariño y deseos de aprender y dar lo mejor de mí. A Gloria por tus consejos y por impulsarme a concluir mi tesis, a Norma mi compañia de años en el trabajo gracias por compartir conmigo muchas cosas, te quiero y te recuerdo, a Juany por tu disposición y amistad incondicional, a Gabi por tu ejemplo, por abrirme tu corazón y permitirme aprender contigo.

A todos los que me han brindado su estímulo, confianza y su tiempo, de quienes he aprendido tanto, que compartimos juntos y que los llevo en mis recuerdos.

A todos ustedes mi mayor gratitud, con todo mi amor.

Araceli

INDICE

INDICE	4
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	10
EL DESARROLLO SOCIAL	10
1.1 ANTECEDENTES	10
1.2 IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN	16
1.2.1 MOTIVACION DE LOGRO	16
1.2.2 MOTIVACION Y APRENDIZAJE	17
1.2.3 MOTIVACION Y ATRIBUCION	19
1.3 MODELO DE APRENDIZAJE SOCIAL	20
1.3.1 DETERMINISMO RECIPROCO	22
1.4 LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL PARA SU APLICACIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES	23
CAPÍTULO II	25
AUTOESTIMA, FACTOR DETERMINANTE DEL RENDIMIENTO ESCOLAR	25
2.1 AUTOESTIMA (Definición)	25
2.2 EL AUTOSISTEMA	26
2.3 FACTORES SOCIALES QUE CONTRIBUYEN A LA AUTOESTIMA	32
2.3.1 INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN BASE A LOS ESTILOS DE CRIANZA	33
2.3.2 LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS	34
2.3.3 SOCIALIZACIÓN ESCOLAR	36
2.4 RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR	39
CAPÍTULO III	44
LAS MEGA-HABILIDADES	44
3.1 HABILIDADES SOCIALES (Antecedentes)	44
3.2 LAS MEGA-HABILIDADES DE DOROTHY RICH	48
3.3 MEGA- HABILIDAD CONFIANZA	49
3.4 MEGA- HABILIDAD MOTIVACIÓN	53
3.5 MEGA- HABILIDAD RESPONSABILIDAD	57
3.6 MEGA- HABILIDAD RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	61
CAPÍTULO IV	67
METODOLOGÍA	67
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	67
4.2 OBJETIVO GENERAL:	67
4.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS	67
4.4 HIPÓTESIS DE TRABAJO	68
4.5 HIPÓTESIS ESTADÍSTICA	68
4.6 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES	69
4.7 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES	70
4.8 SUJETOS	70
4.9 MUESTRA	70
4.10 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	71
4.11 TIPO DE ESTUDIO	71
4.12 INSTRUMENTOS	71
4.13 PROCEDIMIENTO	72

<i>CAPÍTULO V</i>	97
<i>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	97
<i>CONCLUSIONES Y DISCUSION</i>	101
<i>LIMITACIONES</i>	105
<i>SUGERENCIAS</i>	106
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	107
<i>ANEXO 1</i>	110
<i>ANEXO 2</i>	111
<i>ANEXO 3</i>	113
<i>ANEXO 4</i>	116
<i>ANEXO 5</i>	119

RESUMEN

En la presente tesis se abordan los temas de Mega-habilidades y autoestima para aumentar el rendimiento académico, con apoyo en las teorías del Desarrollo social y del Aprendizaje Social.

Este trabajo analiza el cómo un programa de Mega-habilidades, puede fortalecer la autoestima en niños de primaria y a su vez mejorar su rendimiento académico.

A través del programa se pretende que los niños adquieran habilidades sociales que les ayuden a enfrentarse a problemas cotidianos de su vida y resolverlos eficazmente, de manera que mejoren su autoestima y su rendimiento académico.

Se les aplicó a los alumnos de sexto año de primaria una prueba de autoestima y se desarrollaron actividades del programa de Mega-habilidades, también se contrastaron sus calificaciones del primero y segundo bimestre y se realizó un análisis estadístico, en el cual se mencionan los resultados obtenidos, observando que cuantitativamente sólo se dio un ligero aumento en su rendimiento académico, en el área de matemáticas.

Los resultados encontrados en esta investigación, se valen de un análisis cualitativo que combina las observaciones registradas durante todo el programa, así como las respuestas dadas por los niños.

Aún cuando los resultados estadísticos no son significativos, las observaciones realizadas apuntan un efecto importante en cada niño. Se observa una integración del grupo, una mayor participación de los alumnos en clases, cooperación entre ellos, aumentó su responsabilidad y su motivación.

Considerando la importancia de una educación integral, este trabajo coadyuva para comprender y transformar las prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

El tema de esta tesis es investigar cómo se puede fortalecer la autoestima de los niños de primaria a través de un programa educativo llamado Programa de Mega-habilidades, con el fin de mejorar su rendimiento académico. Se pretende que los niños adquieran habilidades sociales que les ayuden a enfrentarse a problemas y que los resuelvan eficazmente, de manera que mejoren su autoestima y consigan éxitos en el ámbito escolar.

Los estudios realizados actualmente enfatizan la importancia de fomentar la autoestima desde que los niños son pequeños, ya que nos indican que si los niños tienen experiencias de éxito y recuerdan una acción positiva, su autoestima aumenta, si sufren fracasos y reacciones negativas su autoestima disminuye.

En la sociedad en que vivimos actualmente, se le exige a los niños, tanto en la escuela como en la casa, que sean competentes en varios aspectos de su vida, cuando no se les dan herramientas o habilidades básicas desde pequeños, que les ayuden a desarrollarse en su contexto familiar, social, escolar, personal, etc.

Es importante que los niños desarrollen habilidades si se desea que aprendan a ser autónomos, independientes y que tengan éxito en su vida, para que enfrenten los retos que se les presenten. Estas habilidades, son o deben ser habilidades para la vida.

Esta tesis está basada en las teorías del Desarrollo Social y del Aprendizaje Social para desarrollar y adquirir nuevas habilidades y con esto fortalecer la autoestima. Es por ello que el programa de Mega-habilidades, aplicado por nosotras a los alumnos de sexto grado de primaria, motivo de esta tesis, pretende el desarrollo sistemático y progresivo de las habilidades como instrumentos que les permitan a los niños construir un aprendizaje o mejorarlo.

El objetivo de nuestra investigación es analizar y valorar el efecto que tiene el PROGRAMA DE MEGA-HABILIDADES (término definido por Dorothy Rich, 1992), para fortalecer la autoestima positiva de los niños de 6° grado de primaria y evaluar si aumenta su rendimiento académico.

Siendo la autoestima y las habilidades sociales dos aspectos importantes en el desarrollo del niño, es fundamental que formen parte del proceso enseñanza-aprendizaje como medio para obtener un buen rendimiento académico. Ya que algunos niños se sienten inseguros cuando no logran el éxito académico, aumenta su ansiedad y disminuye su seguridad en sí mismos, y con esto un concepto negativo de sí mismos.

En relación a la población infantil con la que trabajamos, se observa que algunos niños con baja autoestima no participan en clases, tienen problemas de conducta, sus relaciones interpersonales no son buenas y sus calificaciones son bajas. Estos factores influyen, para que los niños se desmotiven y no quieran asistir a la escuela, en ocasiones cuando los problemas son mayores los lleva a la deserción escolar. Se ha detectado bajo rendimiento escolar, irresponsabilidad en el trabajo, problemas de desintegración familiar, así como problemas de conducta en los niños. En el aula se han encontrado subgrupos y niños que aún no se han integrado al grupo, es decir, se encuentran aislados y son poco participativos en clase.

En el capítulo uno iniciamos explicando las etapas evolutivas que el niño transita, hablamos de cómo la interacción del desarrollo y de su aprendizaje va conformando su personalidad a través de sus experiencias sociales en donde el niño desarrolla la comprensión social y va conformando su Autoconcepto. También se explica cómo aprenden los niños a través del modelo de aprendizaje social así como sus principios básicos de modelamiento.

El capítulo dos habla acerca de los factores que están relacionados con la autoestima como son: la comparación social, evaluaciones, atribuciones, expectativas, logros, autoconcepto, rendimiento académico. Todos estos factores construyen la autoestima en los niños y a su vez pueden contribuir a que se fortalezca o deteriore, dependiendo del ambiente familiar, escolar y social, en el que se desarrollen.

Se considera que muchos de los problemas o patologías de los niños son por baja autoestima, cuando en realidad se debe a una carencia de habilidades, y esto proviene de casa, porque también los padres carecen de habilidades, de modo que los niños imitan o

aprenden de sus padres estos comportamientos que los hacen vulnerables en situaciones difíciles para ellos. De ahí la necesidad que las escuelas proporcionen una educación integral que ayude a los alumnos a ser más competentes y a enfrentar de manera eficaz problemas relacionados con actividades, sociales, laborales, familiares y académicas, enfatizando una formación afectiva y de valores.

El capítulo tres menciona la importancia de que los niños adquieran habilidades sociales llamadas Mega-habilidades en nuestro programa, para lograr confianza, motivación, responsabilidad y resolución de problemas que les ayuden a tener mejores relaciones interpersonales, confianza en sí mismos, integración grupal, entre otras.

También se describen los objetivos y actividades del programa de Mega-habilidades.

Consideramos que este trabajo será de gran utilidad a la comunidad escolar, alumnos, maestros y padres de familia, ya que a través de los diferentes objetivos planeados en este trabajo, adquirirán técnicas para desarrollar la autoestima en los niños, obteniendo así mejores resultados en su desarrollo de habilidades y actitudes de aprendizaje, de los mismos, logrando así elevar los índices de aprovechamiento escolar.

CAPÍTULO I

EL DESARROLLO SOCIAL

“La educación no consiste en conocimientos remitidos desde el exterior, sino en el desarrollo de dones que todo ser humano trae consigo al nacer”.

Dewey.

1.1 ANTECEDENTES

En cualquier cultura el niño nace en un contexto social, que se extiende desde una familia hasta su integración a su comunidad, para adaptarse a estos medios el niño necesita aprender un conjunto de habilidades personales y sociales (Vega, 1992).

La socialización es un proceso a través del cual el niño adquiere conocimientos, habilidades y disposiciones que le permitan actuar eficazmente como miembro de su sociedad.

El desarrollo del niño sufre cambios en un proceso que combina lo biológico y lo social. Es importante considerar el punto de vista evolutivo, ya que considera el desarrollo del individuo en los distintos periodos o etapas de desarrollo. La psicología evolutiva es de gran apoyo para conocer las características propias de cada edad, prevenir algunas dificultades; su objetivo es estudiar el desarrollo de la vida psíquica del individuo, lo evolutivo significa cambio y hay transformaciones de la conducta en todas las etapas de la vida (Palladino, 1998).

La noción de desarrollo incluye **crecimiento, maduración y aprendizaje**. La influencia del aprendizaje es un factor fundamental en la adaptación que el niño tiene. Estos tres factores interactúan permanentemente.

“Al desarrollo se le puede dividir en cuatro aspectos: Desarrollo físico, tiene que ver con los cambios corporales, desarrollo personal, que se refiere a los cambios de personalidad del individuo de acuerdo a la edad, desarrollo cognitivo, se refiere a cambios en el pensamiento” (Woolfolk, 1996 p. 24) y desarrollo social y emocional, da cuenta de la forma en que el niño se relaciona con los demás, cómo comprende a las personas en sus interacciones y cómo afectan los aspectos físicos y cognitivos (Papalia, 1992).

Muchos cambios son el resultado del crecimiento y maduración, que ocurren de forma natural y espontánea a nivel genético. Otros cambios son producto del aprendizaje en la interacción del individuo con su entorno y son gran parte del desarrollo social y a la vez son influidos para el desarrollo del pensamiento y de la personalidad (Morris, 1992).

Las etapas de desarrollo coinciden con los períodos evolutivos establecidos como:

Periodo prenatal comprendido entre la concepción y nacimiento, la infancia que va desde el nacimiento hasta los 18 a 24 meses, la etapa preescolar se extiende desde el final de la latencia hasta 5 a 6 años, la etapa escolar se extiende desde los 6 años hasta 10 a 11 años, la etapa de la adolescencia, que marca la transición entre la infancia y la etapa adulta, se identifica con la etapa evolutiva entre los 10 y 14 años llamada pubertad, donde se producen cambios en su funcionamiento externo como el aspecto físico, e interno en el que se produce un cambio de significado para las autopercepciones (Núñez, 1994).

Según la genética no se transmiten cualidades, sólo disposiciones elementales que son la base de la personalidad. Las disposiciones, es decir la constitución individual que se desarrolla independientemente del medio, se actualizan por estímulos exteriores y se desarrollan de dentro hacia fuera, a esto se llama madurez orgánica, y es un fenómeno evolutivo que ayuda a la adaptación a la vida. Otra faceta del desarrollo son los aprendizajes y son todas las adquisiciones del individuo por estímulos del ambiente (Remplein, 1971).

Gran parte del desarrollo integral del individuo se relaciona con el desarrollo socioemocional, que desde que el niño es pequeño, lo va conformando en su ambiente familiar. El niño aprende a integrarse a su ambiente, que implica reconocimiento y aceptación de las experiencias sociales y la familia. Esto es la socialización del niño, cuya influencia será determinante en su formación.

En los años preescolares las personas que rodean al niño van moldeando progresivamente sus habilidades y características sociales. La familia, jardín de niños, escuela, compañeros, medios de comunicación, son marcos amplios de socialización en una dirección determinada (Vega, 1992). El niño asume fuertemente la identificación si los padres o personas que los cuidan poseen cualidades atractivas para ellos, que actúan como si fueran sus padres, e imitan poderes, destrezas y placeres de otras personas. La identificación es el resultado del proceso de la socialización pero también es importante la estructura de la personalidad del niño, como resultado de los diferentes patrones de recompensa y castigos recibidos en sus

hogares, así como las características del niño de acuerdo a la edad que transita (Mussen, Conger y Kagan, 1971). El niño adquiere pautas de comportamiento, su conocimiento social va paralelo al conocimiento de sí mismo y algunos cambios significativos se producen en la conciencia de sí mismo. Esta conciencia tiene un desarrollo evolutivo de modo que de los 2 a los 8 años el niño tiene una concepción física de su yo. Conforme crecen, reconocen que sus cualidades interpersonales no son absolutas (Harter, 1983 citado en Pope, Mc Hale y Craighead, 1996).

La comprensión de las emociones está vinculada al desarrollo del propio entendimiento y con la capacidad de experimentar emociones con conciencia de sí mismo como orgullo, culpa, vergüenza, incomodidad y otras emociones referentes a sí mismos. En otras palabras cuando tienen un yo (sí mismo), los niños responden a esas experiencias en relación a su yo. De esta manera comienza su autorregulación y el dominio de si mismos. Estas emociones relacionadas con su conciencia de si mismos se facilita por la capacidad del niño de verse como objeto de observación y evaluación que hacen los otros de él, para comprender las normas de conducta y aplicar esas normas a una evaluación de sus acciones. Por ejemplo el sentido de culpa se presenta al percatarse de cómo su conducta se desvía de una norma aceptada. Ahora su vida emocional esta coloreada por sentimientos evocados a partir de las evaluaciones de otros y los juicios de sí mismo. Vemos que su desarrollo emocional depende del desarrollo de su yo, y a la vez se ve afectado (Jack P. Shonkoff y Deborah A. Phillips (eds.) citados en Modulo 1 del PEP 2005).

Las teorías de Aprendizaje Social enfatizan modelos de reacción emocional de los otros, como medios por los que los niños asocian sus sentimientos en una situación particular. A medida que mejoran las habilidades de representación de los niños, mejoran su expresión emocional, discriminan estados emocionales y responden a ellos, buscan la respuesta emocional de las personas que los cuidan y la utilizan para guiar su conducta. La sensibilidad de las evaluaciones emocionales se afina con su desarrollo cognitivo y del lenguaje (Feinman 1982, citado en Berk, 2004).

En los años preescolares, los padres sirven de apoyo al hacerle ver al niño el malestar de otra persona y explicarle las causas, reflexionar las causas y consecuencias de los sentimientos de esa persona, sin embargo la percepción de los niños en esta etapa hace que su atención quede centrada más en los rasgos externos de los comportamientos de los

demás, que por sus motivos e intenciones. *“Los niños predicen bien lo que sucede después de expresar una emoción, sabe que un niño enfadado es capaz de pegar a alguien, o que un niño feliz puede compartir un juguete”* (Russell 1990, citado en Berk 2004 p. 531).

Solo hasta los 8-9 años se desarrolla la habilidad para reconocer que las personas experimentan más de una emoción al mismo tiempo.

El desarrollo cognitivo tiene que ver con la comprensión emocional y la experiencia social, ello contribuye a la comprensión y expresión emocional del niño ante una situación dada, el niño al tomar la perspectiva del otro produce una respuesta empática, esto es, valora los sentimientos del otro, motivando una conducta pro social o altruista (acciones que benefician a otra persona sin esperar recompensa para uno mismo) La habilidad para empatizar con el dolor del otro es una forma madura de responder y lo pueden hacer cuando han aprendido en sus hogares reglas claras, se les trata con respeto y se les tiene confianza. (Hoffman, 1984, citado en Berk, 2004) Los niños que crecen en un ambiente familiar donde se habla de sentimientos, juzgan mejor las emociones de otros (Denham, et. al 1994 citado en Berk 2004).

Los niños aprenden también la emotividad observando, Bandura (1971, citado en Petri, 2006) lo ha llamado aprendizaje por observación y sostiene que los individuos son sensibles a indicadores faciales, vocales o posturales de alertamiento emocional y se repara en ello; estos indicadores o modelos ejercen mayor influjo de emotividad si son importantes para el niño (Petri, 2006).

En la adquisición del comportamiento el niño interioriza pautas y reglas, de esta manera el lenguaje también tiene una función reguladora de sus emociones.

Los niños a partir de los 3 o 4 años utilizan el lenguaje para dirigir su conducta. Los niños describen lo que han hecho después de terminar una tarea, mas tarde utilizan el lenguaje de forma simultánea para realizar sus actividades. Si el niño utiliza el lenguaje para planificar una actividad antes de realizarla, ha establecido la función de autodirección del lenguaje, y esta función actúa como pensamiento o lenguaje encubierto.

A pesar de que los niños ya tienen interiorizado el lenguaje como pensamiento, es sólo hasta los 7 - 8 años que los niños dan cuenta de sus propios procesos de pensamiento y de los demás. De esta manera aumenta la comprensión de los demás así como de sus contenidos

emocionales (Palacios, González y Padilla, 1990). A lo largo de los años los niños son capaces de reconocer y comprender emociones más complejas.

A medida que crecen los niños dejan lo concreto y lo absoluto y aprenden concepciones más abstractas y diferenciadas de la propia imagen. Las diferencias en la comprensión del mundo también influyen en sus autoconceptos. *“Este conocimiento los lleva a hacer la comparación entre ellos y los demás. Es decir la opinión de quienes son, procede en parte de cómo son tratados, pero ahora sacan conclusiones a partir de la comparación con sus iguales”* (Harter 1983, Ruble, Boggiano, Feldman y Loeb, 1980 citado en Pope, 1996 p. 28) les importa saber si se encuentran a la altura de sus iguales en una tarea determinada.

El proceso de comparación social es activo y es usado por los niños para obtener sentimientos positivos hacia uno mismo. Las intenciones, motivos y sentimientos privados son importantes en este proceso, que opera como factor de autoevaluación de las propias capacidades (Núñez, 1994).

Las autoevaluaciones junto con la efectividad del uso del lenguaje interno y del control cognitivo sobre el mismo (control de su pensamiento) se va desarrollando gradualmente y encierra actividades como racionalización de un error, para no culparse, o bien al realizar profecías negativas que se cumplen y aumentan la sensación de fracaso por ejemplo “soy tan lento que no soy capaz de terminar el examen”. Estas descripciones negativas afectan tanto la forma en que el niño se siente, como para desarrollar una idea de sí mismo que no tiene una base real (Pope, 1996).

“Cuando los niños son capaces de planificar sus actividades y estrategias con el fin de alcanzar sus objetivos, se convierten en sujetos capaces también, como afirman algunos investigadores, de promover su propio desarrollo” (Lerner y Busch Rossnagel, 1981, citados en Pope, 1996 p.75)

Los años escolares son importantes periodos en la formación de su autoconcepto y en especial en su dimensión académica, estas autopercepciones (cómo se ve el niño como estudiante y cuánto le gusta tal percepción) así como sus expectativas de su competencia para el aprendizaje y su realización futura, se construyen como resultado de las experiencias de éxito y fracaso académico. Los modelos cognitivos de la motivación destacan que las percepciones sobre uno mismo (Autoconcepto) son determinantes de la conducta de rendimiento (Núñez, 1994).

La competencia percibida incide primero en su motivación y expectativas de logro, al enfrentarse el niño en tareas de aprendizaje y después el resultado de su conducta de logro, a su vez determina en parte su motivación y expectativas de su conducta futura (Núñez, 1994).

Con respecto a su rendimiento, relacionado con la capacidad percibida por el propio niño, se encuentra el autoconcepto que es la valoración personal y subjetiva que el alumno hace de sí mismo, éste es factor determinante del éxito y fracaso escolar. El grado de congruencia entre las capacidades reales del sujeto y la capacidad percibida determina que los alumnos generen altas o bajas expectativas de éxito ante la tarea de aprendizaje (Núñez, 1994).

La conducta del niño es propositiva e intencional hacia la consecución de metas para obtener logros, y se mantienen por incentivos y autoincentivos en su representación mental.

La acumulación de éxitos y fracasos determinan el aprecio que el niño siente por sí mismo y los valora según un patrón interior, llamado modelo (persona significativa e importante para el niño), algunos son explícitos y otros no son tan claros. El niño puede crear expectativas internas de las que no tiene plena conciencia y sentirse insatisfecho consigo mismo, sin saber el porque de esos sentimientos. Como maneje estos modelos o patrones se verá afectada su conducta (Pope, 1996).

Por otro lado están las autoevaluaciones, fruto de la comparación de su comportamiento real con el modelo. *“Esta idea puede tomar la forma de afirmación o atribución, que es la conclusión del niño sobre una experiencia que cumple o no los requisitos del modelo”.* (Pope, 1996 p. 84).

Este mecanismo puede afectar su autoestima, por ejemplo si el niño consigue un éxito se puede felicitar o minimizar el hecho. Cuando la acción no se ajusta al modelo, el niño puede reaccionar tanto de forma severa como tolerante. Si se muestra contento se ha comportado según su modelo de conducta. Si la respuesta es de fracaso sus sentimientos van desde decepción hasta la vergüenza u odio hacia sí mismo. Estos sentimientos le sirven de autoevaluaciones de sus acciones, y pueden no tener una base real (Pope, 1996).

A los 12 años establecen identificación que persiste toda la vida. Son capaces de pensar con abstracción, reflexionan sobre sus pensamientos y en como son vistos por los demás, desarrollan excesiva sensibilidad de cómo los ven los demás y no todos desarrollan

habilidades cognitivas, las cuales repercuten cuando el niño se autoevalúa en la imagen que de si mismo ha elaborado (Pope, 1996).

1.2 IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN

La motivación se define como la fuerza que impulsa, dirige y mantiene el comportamiento humano. Es la fuerza que nos mueve a querer realizar y alcanzar una meta propuesta.

El niño no solo actúa por este deseo innato, trata de obtener una recompensa y evalúa lo que hace con respecto a una norma de excelencia, esto es la motivación de logro, que impulsa al niño a destacar y a conseguir el éxito (Rappoport, 1986).

1.2.1 MOTIVACION DE LOGRO

Las diferencias entre los niños en la motivación de logro (tendencia a persistir en tareas desafiantes) son consideradas en las atribuciones relacionadas con el logro como la razón principal de que algunos niños aprendan de forma competente (Berk, 2004).

Las atribuciones relacionadas con el logro ya están presentes en la infancia y se identifican tres influencias familiares: la calidad de los apegos, el ambiente familiar y las prácticas de crianza de los padres, factores que pueden estimular o ser un obstáculo en los logros del niño (Shaffer, 2000).

Las atribuciones de logro cambian con la edad. A los tres años hacen atribuciones del éxito y fracaso, estas influyen en sus expectativas y a la vez en el grado de esfuerzo del niño.

Los niños pequeños no pueden separar esfuerzo de habilidad al explicar el éxito y fracaso, el apoyo que reciben del adulto, crea confianza en su capacidad. Los niños son conscientes y reconocen qué les falló en su objetivo si se rinden ante el desafío, piensan que son incapaces de realizar la tarea, y disminuye la evaluación de su trabajo y mantienen una emoción negativa (Caín y Deweek 1995, citado en Berk, 2004).

A la mitad de la niñez, los niños distinguen entre habilidad y esfuerzo y utilizan más información para explicar su rendimiento (Chapman y Skinner, 1989, Dweck y Leggett, 1988 citados en Berk, 2004).

Los niños con elevada motivación al logro desarrollan una atribución orientada al dominio, creen que el éxito se debe a su habilidad y que pueden mejorar esforzándose. Cuando los niños fallan lo atribuyen a factores propios del ambiente, sin embargo, pueden modificar esos factores y así crean una actitud de persistencia y entusiasmo al aprendizaje (Berk, 2004). Otros niños no desarrollan control sobre el aprendizaje, creen que la habilidad es una característica fija de uno mismo que no se puede cambiar, por tanto no se esfuerzan y concluyen que son incompetentes, no cuentan con estrategias de aprendizaje, reduce su persistencia y se sienten controlados por fuerzas externas que lo mantienen en un círculo vicioso (Carr, Borkowski y Maxwell, 1991 citado en Berk, 2004).

1.2.2 MOTIVACION Y APRENDIZAJE

La conducta del niño está regulada por sus consecuencias, sus acciones que implican recompensas las repite y las que no tienen valor funcional las elimina. Las consecuencias de su conducta influyen sobre su actuación futura, en parte por su valor informativo y por los incentivos, creando expectativas de resultados, que son expectativas anticipatorias, que controlan su conducta, es decir son una elaboración cognitiva más que contingencias reales del ambiente (Vega, 1992).

Una vez iniciada la acción de las habilidades modeladas, sus expectativas serán modificadas por la propia experiencia del niño. Las consecuencias de las respuestas crean expectativas de que en futuras ocasiones los resultados serán similares.

Los factores motivacionales tienen gran influencia en el aprendizaje de las habilidades modeladas y están relacionados con incentivos para la acción y son de 3 tipos:

1. Los incentivos vicarios se refieren a los que el niño observa que son dados por el propio modelo durante el proceso de modelamiento.
2. Los incentivos externos son los reforzamientos dados al niño directamente por su conducta modelada.
3. Los propios incentivos que se da el propio niño por su esfuerzo. Los refuerzos intrínsecos están condicionados por el concepto que tiene de su propia eficacia y también por sus autoevaluaciones.

Los continuos éxitos obtenidos por el niño en tareas escolares hacen que desarrolle un sentido de competencia de autoeficacia (Vega, 1992).

“En la teoría cognitiva social Bandura dice: el interés surge como consecuencia de las satisfacciones que se derivan del cumplimiento de las metas internas desafiantes y de las autopercepciones de eficacia generadas a partir de los logros propios y de otras fuentes de información sobre la eficacia” (Bandura 1987 citado en Riviere, 1990 p. 77).

El sentimiento de autoeficacia se refiere a la capacidad percibida por el niño sobre sus opiniones, ideas, y creencias que se ha formado sobre su capacidad de actuar en una tarea o situación (Parvin, 1998). Se habla de juicios de autoeficacia en relación a situaciones específicas, en tanto otros autores lo llaman autoconcepto y forma parte del auto sistema (Bandura, 1978, citado en Engler, 1996).

En relación a las expectativas, Bandura, 1977 y Schunk, 1981 (citados en Núñez, 1994) proponen la teoría de la autoeficacia. La definen como la valoración que el sujeto hace de sus capacidades en relación al logro de una meta, a la realización de tareas con éxito.

“Las creencias positivas de eficacia permiten a los sujetos afrontar fracasos, ya que al considerar que estos no son debidos a falta de capacidad, se sienten estimulados para superarlos, mostrando mayor atención, esfuerzo y persistencia ante las tareas” (Schunk, 1981, citado en Núñez, 1994 p. 226.)

Las creencias de autoeficacia desempeñan una función en la consecución de metas e influyen en la reacción emocional y cognitiva del niño, si hay una discrepancia entre la exigencia y su rendimiento alcanzado, el resultado favorece al niño, para afrontar nuevas situaciones de modo diferente de como lo hacía antes.

Para el aprendizaje escolar la motivación es fundamental, al incrementar impulso y logros el niño, llega a identificarse con las actividades y las hace más interesantes. Al factor interés debe añadirse un esfuerzo pues sin la acción el niño no eliminaría las dificultades (Fernandes, 1991).

La posibilidad de que el alumno experimente el aprendizaje como un objetivo personal: es decir, que experimente un sentimiento de autonomía, está relacionada con la representación de la tarea de aprendizaje y los motivos por los que debe llevarlo a cabo. Esta experiencia de autonomía se relaciona con el interés personal que el alumno experimenta ante el contenido del aprendizaje y las condiciones para su realización. El interés en tanto necesidades,

objetivos y valores del niño y los contenidos y tareas de aprendizaje están vinculados al sistema del yo del niño.

Es poco probable que el alumno atribuya sentido a un aprendizaje si no siente un interés inmediato (ligado a la sensación de gratificación y bienestar al realizar una tarea concreta) o un interés diferido o latente (ligado a la percepción de la importancia o utilidad del aprendizaje como medio para alcanzar futuros objetivos). Tampoco es probable que lo atribuya si no confía en sus capacidades, el hecho de sentirse competente está relacionado con su autoconcepto general y académico, su nivel de autoestima y sus patrones atribucionales. Su percepción de la propia competencia o autoeficacia es un factor determinante de la posibilidad de atribuir sentido al aprendizaje (Coll, Palacios y Marchesi, 2005).

1.2.3 MOTIVACION Y ATRIBUCION

La interpretación que hacen los niños de sus experiencias de éxito y fracaso es decir la forma en que usan sus atribuciones, hace referencia a la manera en que se explican las causas de su conducta, y pueden ser diversas, se pueden analizar en tres series de dimensiones. La primera destaca la atribución a causas internas o externas al niño, él percibe su yo causante de los acontecimientos atribuyéndolos a la conducta propia o bien a motivos externos. Una segunda dimensión tiene que ver con el grado de control que el niño tiene sobre sus acciones y sus resultados, los atribuye a causas controlables o no controlables.

Por último la tercera dimensión se refiere al carácter fijo o estable y variable en un tiempo en que las causas se atribuyen a lo que acontece (Coll, Palacios y Marchesi, 2005).

Estas dimensiones pueden aparecer en la edad escolar, y como resultado de su desarrollo el niño elabora una representación mental que tiene de sí mismo, llamada auto imagen o autoconcepto, que se define como noción de los distintos aspectos de sí mismo, entre ellos habilidades físicas, sociales, características y capacidades psicológicas. *“Después surge el autoconcepto académico y se refiere a la representación que el niño tiene de sí mismo, como sujeto dotado de carácter y habilidad para afrontar aprendizajes en un contexto instruccional, con dos áreas o contenidos de aprendizaje: uno en Matemáticas y otro Lingüístico. Como se siente implicado afectivamente en estas percepciones, el niño hace mención a su autoestima*

que es la evaluación afectiva de su autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir cómo se siente y se valora en relación a las características que se atribuye” (Miras, citado en Coll, Palacios y Marchesi 2005 p. 309).

El sentimiento de competencia o autoeficacia es un factor determinante para que el niño atribuya sentido a su aprendizaje, y está relacionado con un autoconcepto general y académico, con su autoestima y patrones atribucionales, y a lo largo de su escolaridad va estabilizando su percepción de la propia competencia con sus intereses y sentimientos, es decir, lo que valora y en lo que se siente competente. Esta correlación es una función protectora de la autoestima, importante para su desarrollo (Harter, 1990 citado en Coll, 2005).

1.3 MODELO DE APRENDIZAJE SOCIAL

Para subrayar el aprendizaje por observación como un proceso central del desarrollo, resultado de la observación de otras personas, llamados modelos, Bandura (1971 citado en Maldonado, 2002) sostiene que este aprendizaje es su instrumento básico para argumentar que muchos aprendizajes de los niños se realizan sólo por la observación de modelos. El proceso de aprender modelos como medio de transmisión de valores, actitudes, patrones de pensamiento y comportamientos nuevos, se lleva a cabo por etapas y una vez adquiridos los comportamientos, serán procesos de condicionamiento instrumental (Bandura 1986, citado en Maldonado, 2002). Dichos aprendizajes no ocurrirían si no estuviesen funcionando procesos cognitivos.

En la observación de modelos se debe prestar atención al comportamiento del modelo. La asimilación activa de este proceso de aprendizaje se realiza en 4 etapas: 1. Atención y adquisición, 2. Retención, 3. Motivación, y 4. Ejecución.

1. ATENCION Y ADQUISICION

Cuando el niño observa un modelo es necesario que dirija su atención a los aspectos claves de la situación, e ignore lo que no es relevante. El aprendizaje facilita la discriminación, este comportamiento delimita el método y objetivo de estudio de la psicología del aprendizaje e implica: manipulación de variables, repercusión de las mismas, habilidades aprendidas y reforzadores para el cambio conductual.

2. RETENCION

Durante el aprendizaje actúan procesos asociativos y de atención mediante los cuales el niño adquiere representaciones causales de la realidad lo que significa una serie de cogniciones explícitas o atribuciones de causalidad entre ellas expectativas, pensamientos ideas y otras cogniciones de aprendizajes previos. Se guardan en la memoria los efectos concretos de cada experiencia que permitan entender dichos comportamientos aprendidos y predecir la conducta en situaciones concretas. Por medio de la representación simbólica el niño agrupa características o atribuciones relacionadas, que definen una categoría de objetos, apunta un aprendizaje abstracto que le permite formular aprendizajes por reglas y se da la transferencia del aprendizaje. Si el niño es capaz de extraer reglas o estrategias cognitivas y aplicarlas a otra situación, el aprendizaje se ha realizado (Maldonado, 2002).

3. MOTIVACION

Es la capacidad para desarrollar y ejercitar competencias. Al interactuar el niño con el ambiente le provoca un sentimiento de competencia o eficacia, o sensación de hacer algo bien, ésta la adquiere cuando el niño percibe que sus acciones son efectivas sobre el ambiente y son evidencia de un control personal (Rappoport, 1986).

La conducta motivada requiere un motivo para ponerse en marcha, es decir, se dirige hacia una meta, el elemento afectivo de las metas las dota de motivación, pero es la representación de la meta en el presente de los acontecimientos futuros lo que la convierte en motivación actual, y así mismo, reguladora de su conducta la representación como actividad cognitiva, subraya la anticipación del resultado probable de la acción, la atribución de los éxitos y fracasos y la estimación de su capacidad para satisfacer las exigencias, como anticipar sus consecuencias, lo que hace que el niño se active para alcanzar la exigencia o meta (Bandura 1986 citado en Parvin, 1998).

Finalizado el aprendizaje por observación inicia la práctica efectiva del modelado y depende de procesos de ejecución de habilidades modeladas y las expectativas serán modificadas por la experiencia directa y éstas se convierten en expectativas de resultado (Maldonado, 2002).

4. EJECUCION

La conducta se regula en alto grado por sus consecuencias. Las acciones que implican recompensas se repiten, las que no tienen incentivos o son castigadas se eliminan. Las consecuencias de las respuestas influyen en la conducta del niño pero de forma antecedente porque crean la expectativa de que en el futuro los resultados serán similares. Los refuerzos vicarios, externos como intrínsecos están condicionados por el concepto que el niño tiene de su propia eficacia y por sistemas de autoevaluación y autorefuero, de modo que la capacidad de autorregulación la va desarrollando por el esfuerzo de tener control sobre su ambiente (Riviere, citado en Coll y Marchesi, 1990).

Como resultado de la regulación de su conducta el niño desarrolla la capacidad de pensar, recuperar y recordar, resolver problemas y participar en otras actividades simbólicas, que a su vez dependen del desarrollo de la atención, memoria y la función ejecutiva, que se refiere a toda actividad que tenga un propósito que esté dirigida a una meta; por lo que el niño debe contar con una serie de habilidades cognitivas, que guíen su progreso y además contar con estrategias de solución de problemas y de ese modo su conducta sea dirigida hacia una meta (Parvin, 1998).

La capacidad de utilizar la función ejecutiva para regular la conducta y las emociones y responder a metas sociales es llamado control inhibitorio o control voluntario. Al actuar el niño conforme a las reglas, al planear una estrategia para obtener la recompensa deseada está aplicando estas capacidades, su expresión se va desarrollando a lo largo de los años y se extiende hasta la adolescencia. Este control es parte de un conjunto mayor de competencias inhibitorias llamadas funciones ejecutivas (Modulo 1 del PEP 2005).

“En las alternativas elegidas para su ejecución intervienen otras variables como inmediatez y demora de la recompensa, sin embargo si la elección se realiza antes de que ocurra se elige la recompensa mayor y esto define la conducta autorregulada o autocontrolada, y ésta puede ser susceptible de ser modificada mediante el aprendizaje” (Maldonado 2002 p.225).

1.3.1 DETERMINISMO RECIPROCO

Otro aspecto de la teoría del aprendizaje social pone énfasis en la interacción recíproca entre el comportamiento y el ambiente. Bandura (1978, citado en Engler 1996) lo llama

determinismo recíproco, que implica factores conductuales, cognoscitivos y ambientales. Aunque los estímulos del ambiente influyen en la conducta del niño, los factores personales como creencias, actitudes y expectativas también influyen en la manera en que se comporta. Además los resultados de su conducta sirven para cambiar el ambiente.

Los estímulos externos afectan la conducta a través de la intervención de procesos cognoscitivos, el papel activo del niño influye en el modo en que su conducta es afectada por el ambiente: Estos procesos determinan cuáles estímulos se reconocen, cómo se percibirán, y cómo se actuará ante estos. Al actuar de forma reflexiva, el niño es capaz de cambiar algunos aspectos de su ambiente inmediato, preparar su propio reforzamiento e influir en su propia conducta.

Para referirse a los factores personales, Bandura (1978, citado en Engler 1996) usa el término de autosistema como el conjunto de subfunciones para la percepción o autoconcepto, evaluación o autoestima y regulación llamada también autocontrol.

Estos procesos son determinantes en la niñez, ya que el aprendizaje en esta etapa puede ser más influyente, que en la etapa adulta. Los modelos internos de desempeño afectan la auto eficacia del niño creados por el ideal del yo o autoconcepto, sin embargo estos modelos pueden ser desaprendidos y aprender otros estándares, por medio de un entrenamiento de habilidades sociales (Rotter, 1978 citado en Schultz 2002).

1.4 LA IMPORTANCIA DE LA TEORÍA DE APRENDIZAJE SOCIAL PARA SU APLICACIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES.

El modelamiento o aprendizaje por observación es reconocido como medio de aprendizaje en la transmisión de valores, actitudes, patrones de pensamiento y comportamientos nuevos, Bandura (1986, citado en Maldonado 2002) menciona que sin esta habilidad le sería imposible a una persona evolucionar pues tendría que adquirir cada habilidad por aprendizaje directo. Estas habilidades que se aprenden por observación, generan nuevas conductas y una vez adquiridas serán procesos de condicionamiento instrumental, que determinarán su aparición.

Una revisión del tema es realizado por Caballo (1993), quien considera una conducta social hábil, a un conjunto de conductas interpersonales, controladas que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en base a intereses personales y bajo el principio del respeto mutuo.

Los aprendizajes que se adquieren en la escuela deben servir para su aplicación en la vida, Larson (1983) menciona que son los principios del movimiento de la escuela activa, quien considera a las habilidades como competencias necesarias para la vida. Las habilidades sociales son las capacidades específicas para ejecutar una tarea de forma competente en una situación dada. El objetivo del entrenamiento de habilidades es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida más efectiva y satisfactoria (Bisquerra, 1992).

El principal marco teórico del entrenamiento de habilidades es la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977, citado en Bisquerra, 1992). El modelado es importante para el desarrollo de habilidades, en el cual se aprende a partir de lo que se ve hacer a los demás.

Las habilidades son las capacidades específicas requeridas para ejecutar una tarea de forma competente en una situación dada. El objetivo del entrenamiento de habilidades es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida efectiva y satisfactoria (Bisquerra, 1992).

Los programas de entrenamiento utilizan los principios del Aprendizaje Social entre ellos están: El modelado, ensayo de comportamiento, retroalimentación (feedback), reforzamiento, tareas para casa, resolución de problemas, clarificación de valores, técnicas de motivación y auto evaluación.

Los niños arrojan déficits en los aprendizajes adquiridos a lo largo de su vida familiar y escolar, estos pueden traer consecuencias en su desarrollo y en su rendimiento académico, La mejor forma de eliminar este déficit es la enseñanza (Carkhuff y Berenson, 1976, citado en Bisquerra, 1992). Los niños aprenden lo que ven hacer a sus padres y profesores, por lo cual su actuación debe ser de eficacia ya que son modelos de adecuación o de conductas desadaptativas.

Deben tomarse en cuenta las cuatro áreas del modelo de Aprendizaje Social: cognitivo, conductual, biológico, y emocional y sus repercusiones cuando se trabaja en la creación de modelos adecuados para mejorar su autoestima.

CAPÍTULO II

AUTOESTIMA, FACTOR DETERMINANTE DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

“Sólo se podrá respetar a los demás cuando se respeta uno así mismo: sólo podremos dar cuando nos hemos dado a nosotros mismos; sólo podremos amar cuando nos amamos a nosotros mismos. “

Maslow.

2.1 AUTOESTIMA (Definición)

Estudios realizados sobre la autoestima han encontrado que ésta, es un factor determinante de la personalidad y parte de la adaptación socioemocional de los individuos. La autoestima influye en la manera cómo nos relacionamos con otras personas, así como en nuestro éxito personal, académico y profesional.

Shaffer (2000) menciona que la autoestima es la evaluación que el individuo hace de su autovalía como persona, basada en una valoración de las cualidades que forman el autoconcepto.

Mientras que Pope, Mc, Hale y Craighead (1988) refieren que *“la autoestima es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y procede de los sentimientos del niño acerca de todo lo que él es”* (Pope, Mc Hale y Craighead, 1996 p.14). Ellos mencionan que la autoestima se basa en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de dicha información, donde la autoestima es la discrepancia entre la percepción de uno mismo (la visión objetiva o dicho de otra manera el autoconcepto) y el ideal de uno mismo, es decir, aquello que la persona valora, que le gustaría ser. Una gran discrepancia entre la percepción de uno mismo y el ideal de uno mismo produce una baja autoestima, mientras que una escasa discrepancia indica alta autoestima.

El valor relacionado con las características particulares de cada persona también dependerá de la cultura, género, edad, antecedentes sociales, y demás (Gross, 2004).

La evaluación que los niños hacen de sí mismos y sus competencias es un aspecto importante de su yo que puede influir en todos los aspectos de su conducta e incluso en su rendimiento académico. El nivel de competencia influye en el apoyo social y familiar recibido,

reconociendo que el afecto y atenciones ofrecidas por los demás, en especial de sus padres, inciden en el valor que los sujetos perciben de sí mismos principalmente en etapas tempranas del desarrollo como fuentes de retroalimentación externas e internas (Bednar, Coopersmith, Harter, Owens, citados en Tesis Caso Niebla, 1999).

A medida que los niños se desarrollan se comprenden más y comienzan a evaluar las cualidades que perciben de ellos. Este aspecto de evaluación determina su autoestima. Si los niños se sienten satisfechos consigo mismos, reconocen sus cualidades y defectos, y se aceptan como son sin ser excesivamente críticos; tendrán una alta autoestima, esto no quiere decir que no se desee ser diferente en algunos aspectos, al contrario, un niño con confianza en sí mismo desea superar sus áreas insatisfactorias. Estos niños con autoestima alta reconocen sus puntos fuertes y débiles, se sienten positivos sobre sus características y competencias. Por el contrario, los niños con autoestima baja tienen una idea menos favorable de su yo, (Shaffer, 2000) hacen hincapié en las deficiencias que perciben, no encuentran aspectos de sí mismos que los hagan sentirse orgullosos. No reconocen ni aprecian ninguna de sus buenas cualidades o habilidades y en cambio valoran muy alto aquello en lo que no son tan buenos (Pope, 1996).

Cabe destacar que desde la edad preescolar hasta la adolescencia, la forma en que los niños se ven va a variar de acuerdo a las diferencias de edad, inicialmente van desarrollando conceptos absolutistas de sí mismos apoyados por experiencias positivas o negativas en el feedback que se establece con las demás personas y también mediante la comparación de sus atributos o habilidades con los compañeros. Por ello es importante saber de dónde proviene la autoestima (evolutivamente hablando) del niño en edad escolar. Para ello hablaremos del autosistema de Susan Harter (1983).

2.2 EL AUTOSISTEMA.

El **autosistema** está compuesto por **autoconcepto**, **autocontrol** y **autoestima**, estos aspectos se relacionan entre sí y van variando a medida que los niños crecen (Pope, 1996).

El autoconcepto se diferencia de la autoestima por ser el conjunto de elementos que una persona utiliza para describirse a sí misma, en base a sus habilidades, características y

cualidades presentes y ausentes, (Pope, 1996) designa las creencias, las actitudes, el conocimiento y las ideas referentes a nosotros mismos. Está organizado jerárquicamente en categorías y en dimensiones que definen el yo y dirigen el comportamiento (Harter, 1983, citado en Meece, 2000).

Para Markus y Wurf (1987 citado en Myers, 2000), los esquemas del sí mismo (patrones mentales o concepciones acerca de uno mismo) constituyen el autoconcepto y éste a su vez incluye no sólo los esquemas del sí mismo acerca de lo que actualmente somos, sino también de lo que podemos llegar a ser, es decir, nuestros posibles yo (imágenes de lo que anhelamos o tememos llegar a ser en el futuro) (Myers, 2000 y Gross, 2004).

La opinión que cada uno tiene de sí mismo, se va formando durante toda la vida desde el momento en que se nace.

En primera instancia el autoconcepto se construye a través de los mensajes que recibimos de las personas que viven a nuestro alrededor y que son importantes para nosotros como son la familia, los compañeros de juego, parientes, vecinos, maestros y compañeros de clase (Álvarez, 1995).

Los principales componentes del autoconcepto según Gross (2004) son: autoimagen, autoestima y sí mismo ideal.

La *autoimagen* se refiere a la manera en que uno se describe a sí mismo, el tipo de persona que uno piensa que es en base a roles sociales, rasgos de personalidad y características físicas. Sin embargo lo que se piensa acerca de cómo es uno mismo puede ser diferente de la manera en que los otros nos ven, y la forma en que los demás se comportan hacia uno tiene una importante influencia sobre la autopercepción. Es lo que Cooley y Mead (1902, 1934, citado en Gross, 2004) han llamado “espejo de sí mismo” para resaltar el hecho que la autopercepción es el reflejo de cómo nos ven los demás (Pope, 1996).

Así cuando a un niño se le dice con frecuencia que es “desobediente”, “necio”, “tonto” o palabras como “no te quiero”, “eres un problema”, “siempre te equivocas” y se le presta atención únicamente en sus fallas, experimentará sentimientos negativos respecto a sí mismo e internalizará estas frases convirtiéndolas en autoafirmaciones, entonces puede llegar a verse a sí mismo como niño malo y actuar como tal, o con inseguridad, pudiendo sentirse mal en situaciones que deberían ser satisfactorias. De manera que las opiniones

externas se convierten en profecías de autocumplimiento respecto al autoconcepto del niño (Pope, 1996).

“La autoestima (o autorrespeto) es evaluativa se refiere al grado en el cual la persona se agrada y acepta o aprueba a sí misma, qué tan valiosa se considera. Coopersmith (1967), la definió como el juicio de valor personal, que se expresa en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo” (Gross, 2004, p. 623).

El valor así mismo puede ser un juicio general o en un área específica de la vida dependiendo de las características o capacidades de cada niño y del valor que la sociedad otorgue a dichas particularidades.

El *sí mismo ideal* (yo ideal) es el tipo de persona que se desearía ser, ya sea ser diferente en ciertos aspectos o ser una persona totalmente diferente.

Como la autoestima se determina por cómo difiere el sí mismo ideal y la autoimagen, entre mayor sea la brecha entre autoimagen y sí mismo ideal, menor será la autoestima (Gross, 2004).

No siempre el autoconcepto es negativo, los niños también pueden verse como inteligentes, ágiles, alegres, capaces, y reconocer sus cualidades y habilidades que los hacen sentirse orgullosos de sí mismos.

Cuando los niños empiezan a describirse a sí mismos mediante palabras, su autoconcepto se limita a características concretas como su apariencia física o sus pertenencias (“mi cabello”, “mis ojos”, “mi perro”) En edad escolar se refieren a su forma de ser y comportarse (“amable”, “simpático”) posteriormente desde la edad escolar hasta la adolescencia, utilizan términos para describir su carácter, atributos y control emocional, rasgos interpersonales y por último su perfil psicológico. A nivel más general, se puede considerar que la naturaleza del autoconcepto se va desarrollando desde ideas acerca del propio cuerpo hasta que se refieren a su propia imagen interior o moral.

Las habilidades cognitivas influyen en la naturaleza del autoconcepto en diferentes periodos. Primero los niños parten de lo concreto e inmediato (premios y castigos o el concepto de la propia imagen física) después los niños desarrollan conceptos (normas morales o ideas

sobre sus rasgos personales) que al principio son absolutos y no diferenciados (correcto o incorrecto, todo o nada) Es hasta la adolescencia que el individuo asume una visión de sí mismo y de su conducta más competente y compleja (Pope, 1996).

En relación al autocontrol el que los niños aprendan a controlar su propia conducta, es fundamental en su desarrollo. La mayoría de los padres quieren que sus hijos sean capaces de comportarse de forma adecuada cuando ellos están ausentes, por ello es necesario entender el proceso del autocontrol que parece estar relacionado con la autoestima de forma directa e indirecta, pues un niño que es capaz de controlar sus propias actitudes y expresiones emocionales se siente más competente. Los niños que se comportan de forma apropiada y socialmente aceptable, recibirán mayor aprobación y estimación positiva por parte de los demás, ya que son vistos como más maduros y responsables. De forma que los niños con un alta autoestima también tienen sentimientos más fuertes de eficacia personal o control (Harter, 1983 citado en Pope, 1996).

Mientras que los niños que se comportan de forma impulsiva o pierden el control de sí mismos se les mira de manera negativa.

Las carencias en el autocontrol surgen a menudo por la incapacidad de usar el lenguaje interno, es decir, si los niños hablan consigo mismos y de qué modo.

En la primera infancia el niño utilizará el lenguaje simultáneamente con la realización de una actividad por ejemplo en el juego, y más tarde utilizará el lenguaje para planificar una actividad antes de realizarla. Es ahí donde se establece la función de autodirección del lenguaje; cuando actúa como pensamiento o lenguaje interno (Pope, 1996).

Cuando los niños son capaces de planificar sus actividades y estrategias con la finalidad de alcanzar sus objetivos, se convierten en sujetos capaces de controlar actividades mentales como la racionalización de un error, para evitar culpabilizarse y mantener la autoestima al realizar algunas atribuciones, también para controlar sus reacciones impulsivas. Por ello se puede decir que son capaces de promover su propio desarrollo (Pope, 1996). Al confiar que la autodisciplina puede mejorar las cosas, sus éxitos aumentan y su autoeficacia, porque pueden creer que pueden creer (Noel y Cols, 1987, citado en Myers, 2000).

Es necesario para desarrollar el autocontrol en los niños primeramente el control de los padres o educadores, después el control verbal del niño y control encubierto del niño.

Para lograr la autonomía, los niños necesitan suficiente control y guía por parte de los adultos. Sin embargo, Papalia (1992) menciona que demasiada o muy poca ayuda puede volverlos compulsivos al controlarse a sí mismos. El miedo a perder el autocontrol puede inhibir la autoexpresión, crearles la duda con respecto a sí mismos, avergonzarlos y sufrir de pérdida de la autoestima.

El autocontrol requiere en parte el conocimiento y la aplicación de normas de conducta. El estilo de conducta de los padres que fomentan el desarrollo del autocontrol en los hijos, tiene normas y límites adecuados a la edad del niño. Durante la primera infancia las palabras y acciones de los adultos controlan la conducta del niño, y es importante utilizar el lenguaje hablado (positivo) ya que a la larga se servirá de tales normas y estrategias para controlar su propia conducta; empleando frases propias de los adultos que él ya ha internalizado aún cuando los adultos no estén presentes.

Aplicar sanciones como el castigo físico o psicológico desencadena en el niño sentimientos de ansiedad ante posibles malas conductas, dicha ansiedad puede impedir conductas adecuadas en el futuro. Sería mejor utilizar el razonamiento verbal; proporcionando alternativas, es decir conductas adecuadas ante una actividad prohibida. De esta manera se favorece la eficacia del castigo y se inhiben las malas conductas posteriores.

Gross (2004) opina que también para desarrollar una alta *autoestima* es necesario combinar el establecimiento de límites firmes en la conducta de los niños y una buena aceptación de la autonomía y libertad de los niños dentro de esos límites. *“El manejo firme ayuda al niño a desarrollar controles internos firmes y un ambiente social estructurado y fácil de predecir, ayuda al niño a enfrentarse de manera afectiva con el ambiente y por ello, a sentirse en “control” del mundo, más que controlado por él”* (Coppersmith, 1967, citado en Gross, 2004 p. 628).

Branden (1997) define la autoestima como la disposición a considerarse competente para hacer frente a los desafíos básicos de la vida. Se expresa a sí misma en la flexibilidad personal al responder a situaciones de estrés y a desafíos, ya que se confía en uno mismo.

En los primeros años de escuela, la autoestima generalmente aumenta a medida que el niño obtiene éxito en las relaciones con sus compañeros y en otros aspectos que le importan (Meece, 2000).

Los éxitos (competencias) de los niños y la aprobación que reciben de los demás proporcionan las bases de su autoestima. Tener éxito significa sentirse más competente, más confiado y capaz.

Una autoestima saludable para los niños es especialmente valiosa ya que fundamenta su percepción de las experiencias de la vida. La competencia socioemocional que deriva de esta autovaloración positiva puede ayudar al niño a evitar futuros problemas graves. Pues la baja autoestima está presente en algunos trastornos infantiles. Por lo cual un niño satisfecho de sí mismo puede hacer frente a los problemas de tal manera que nunca se convertirán en dificultades mayores (Pope, 1996).

La imagen física, la percepción de la propia competencia o la aceptación social, desempeñan un papel determinante en el nivel de autoestima de la mayoría de los niños.

Las comparaciones sociales que el niño se hace con respecto a sus compañeros, le sirven para identificar características especiales y distinguirse de los demás. Sin embargo, las comparaciones también pueden menoscabar el autoconcepto y la autoestima cuando el niño se percibe como menos capaz, menos socialmente competente o menos atractivo que sus compañeros (Meece, 2000).

Los campos específicos relacionados con los sentimientos de autovaloración varían durante la infancia. En edad escolar tiene importancia la aprobación social por parte de padres y compañeros, y la competencia general, medida en términos de competencia cognitiva y habilidades físicas; abarcando la aptitud atlética, el éxito académico, el aspecto físico, la aceptación de los compañeros, la habilidad de comunicación y el autocontrol del afecto negativo.

Las habilidades relacionadas con el autoconcepto y autocontrol varían a medida que el niño crece y se tienen que tener presentes la naturaleza de estos cambios para comprender la autoestima de los niños, así mismo si se quiere intervenir para aplicar estrategias que ayuden a favorecer la autoestima y autoconcepto en niños.

2.3 FACTORES SOCIALES QUE CONTRIBUYEN A LA AUTOESTIMA

A medida que el niño crece en su contexto social, tiene que adaptarse y funcionar en el, para ello tiene que aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. La socialización es el proceso a través del cual el niño adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo.

Las personas que rodean al niño van moldeando progresivamente sus habilidades y características sociales. Dichas personas actúan como factores externos que contribuyen al desarrollo del niño.

Además Bell (1977 citado en Vega, 1992) reconoce el papel que el niño desempeña en la configuración de su propio desarrollo. *“El individuo organizado biológicamente no sólo evoca respuesta de su medio social y responde a él, sino que también al responder altera su ambiente y, a la vez, se modifica a sí mismo por los cambios que ha operado. Este proceso de interacción es recíproco y dinámico. Aparece desde el momento del nacimiento y continúa a o largo de todo el desarrollo. Así el comportamiento social se desarrolla a través de la participación activa del niño en sus encuentros sociales, en el curso de los cuales modifica el comportamiento de los demás y es influido por ellos”* (Vega, 1992, p.191).

La familia es el núcleo principal de socialización y su influencia es la más estudiada. Inicialmente se consideró que el determinante más importante era la madre, pero posteriores observaciones han comprobado que son igualmente importantes el padre, la madre, los hermanos, los compañeros, el profesor e incluso el propio niño.

Los padres pueden desempeñar una función crucial en el moldeamiento de la autoestima de sus hijos, (Shaffer, 2000) en las primeras etapas es cuando el niño más necesita de sus padres y de la relación amorosa y sana que exista con ellos. De esto dependerá la creación de una nueva autoestima sólida y firme.

A medida que su mundo se amplía los niños desarrollan un autoconcepto más real de sí mismos, de sobrevivir y de tener éxito en su cultura.

En muchos casos los padres son positivos, optimistas, cálidos y afectuosos, que valoran a sus hijos y los respetan. Pero hay otros, en los que los padres no sólo no ayudan a que se desarrolle una autoestima sólida, sino que contribuyen a deformarla o aniquilarla (Álvarez, C., 1999) pues los mensajes que los padres transmitan, ya sea de aceptación o rechazo en forma verbal y no verbal, son comprendidos por los niños, que a su vez generan respuestas de acuerdo al mensaje que se envió (Álvarez, 1995). Como resultado, la misma conducta de ambos padres puede tener efectos diferentes en el niño dependiendo del estilo paterno.

Se puede ver que en la autoestima del niño, influye profundamente el hecho de que la familia, los compañeros, los profesores y la comunidad inmediata tengan una buena opinión de él (Craig, 2001).

2.3.1 INFLUENCIA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA EN BASE A LOS ESTILOS DE CRIANZA.

Los padres pueden beneficiar o afectar el desarrollo social, emocional e intelectual de sus hijos dependiendo del estilo paterno que manejen. Algunos repiten los patrones de crianza que tuvieron de niños, otros adoptan prácticas que son muy diferentes a las de sus padres.

Estudios de Baumrind (1967) clasifican los estilos de crianza en tres tipos: **padres autoritarios, permisivos y con autoridad** (Papalia, 1992, Shaffer, 2000 y Kamphaus, Frick, 2000).

Los padres **autoritarios o dictatoriales** son muy restrictivos, imponen reglas y disciplina congruentes, pero no explican las reglas ni las negocian, esperan una obediencia estricta e incondicional, se basan en el poder y control en lugar de hacerlo en la razón para producir obediencia (Shaffer, 2000). Son más indiferentes y menos cálidos. Sus hijos tienden a ser insatisfechos, introvertidos y desconfiados (Papalia, 1992).

Los padres **permisivos** exigen menos y permiten a los niños regir sus propias actividades sin poner límites. Permiten que sus hijos expresen con libertad sus sentimientos e impulsos. No supervisan en forma estrecha las actividades de éstos y rara vez ejercen control firme sobre su comportamiento (Shaffer, 2000) sus hijos tienden a ser inmaduros.

Los padres con **autoridad o autoritativos** se caracterizan por dar apoyo emocional y con respeto a la autonomía del niño, pero en un contexto cálido (Kamphaus, Frick, 2000) ejercen

control racional y democrático, son cariñosos, consistentes e infunden valores sociales. (Papalia, 1992) Sus hijos son más seguros al saber que son amados y también al saber lo que se espera de ellos.

Según Baumrind (1967 citado en Shaffer, 2000), algunos estudios indican que el rendimiento escolar está relacionado con los estilos de crianza. Se ha encontrado que los hijos de padres autoritarios y de padres permisivos no tienen tanto éxito en la escuela. Hay fallas de comunicación entre padres e hijos donde los padres subestiman las ideas de los niños haciendo uso exclusivo del no o del sí, sin fundamentación lógica y sin participación de los hijos en las decisiones familiares (Almaguer, 1998).

Por ello es importante que los padres estimulen un ambiente positivo y asuman un papel activo en la instrucción de sus hijos, dando un espacio para reflexionar con ellos (Meece, 2000).

Darling y Steinberg (1993, citados en Craig, 2001) aclaran que los estilos de crianza van a variar de una cultura a otra o entre subculturas, y no se podría decir que un estilo de crianza sea “mejor” universalmente.

2.3.2 LAS RELACIONES ENTRE HERMANOS

Como sabemos las familias son sistemas sociales complejos (Vega, 1992) en las que cada individuo que forma parte de ella puede influir sobre cada uno de los demás, tanto directa e indirectamente, tal es el caso de los hermanos.

Los hermanos son los primeros compañeros que inciden en el desarrollo de la personalidad y autoestima del niño (Craig, 2001).

Los hermanos constituyen una influencia importante, que comienza incluso antes de su nacimiento ya que la anticipación que los padres hacen de la llegada de un nuevo hermano o hermana, puede alterar las relaciones iniciales. Por ejemplo: la usurpación del estatus de hijo único, puede crear resentimiento y rivalidad.

Los hermanos constituyen los modelos primarios de actividades infantiles interesantes. Los hermanos establecen y mantienen normas, se erigen en modelos y proporcionan consejos,

desempeñan roles complementarios entre sí (a través de los cuales desarrollan y practican habilidades sociales) y sirven de confianza y apoyo en momentos de estrés emocional (Vega, 1992) aunque también el sexo es un factor importante en el patrón de interacción entre hermanos. Ya que los hermanos mayores son modelos eficaces; los niños que tienen hermanos mayores de su mismo sexo suelen mostrar una conducta sexual estereotipada más marcada que los que tienen hermanos mayores del sexo opuesto. El espaciamiento entre hermanos también influye en el status fraterno. Los de edad más cercana establecen relaciones más estrechas entre sí.

Los hermanos pueden ser leales, despreciarse o formar una relación ambivalente de amor y odio. También ayudan a identificar los conceptos y roles sociales, inhibiendo o favoreciendo ciertos patrones conductuales, así también pueden deteriorar el autoconcepto y la autoestima mediante sus agresiones verbales y físicas (Craig, 2001).

A menudo los padres y otros adultos comparan a los niños con otros niños o con sus hermanos. Si a un niño se le dice con frecuencia que es menos listo que su hermano, llegará a incorporar esto como una parte de su autoimagen y es probable que tengan menor autoestima; esto también puede llegar a afectar su desempeño académico de modo que no alcance logros adecuados a su verdadera capacidad.

Gross (2004) menciona que un niño de inteligencia superior al promedio, que ha crecido a la sombra de un hermano o hermana brillante, puede tener menor éxito académico que un niño promedio o aún que un niño por debajo del promedio, que no ha tenido que enfrentar estas comparaciones desfavorables.

Cabe señalar que el uso de comparaciones sociales sirve para autoevaluarse de modo que los niños hacen juicios comparativos sobre sus habilidades.

Las comparaciones les sirven a los niños para identificar sus características especiales y distinguirse de los demás. Sin embargo, también las comparaciones pueden menoscabar el autoconcepto o la autoestima cuando el niño se percibe como menos capaz, menos socialmente competente o atractivo que sus compañeros, y esto en la escuela puede tener efectos muy negativos en el autoconcepto que los alumnos tienen de su capacidad y en su motivación para aprender (Meece, 2000).

Como podemos ver, las comparaciones y las palabras ofensivas que los padres hagan a los niños afectan su autoconcepto y autoestima y posteriormente trasladan esta autoimagen a la escuela.

Cuando el niño comienza a ir a la escuela se vuelven significativos los maestros y compañeros. Son importantes en relación con la percepción de su competencia, autoimagen, aceptación social, así como soporte emocional que le proporcionan estas personas e influyen en su nivel de autoestima (Miras, citado en Coll y Marchesi, 2005).

2.3.3 SOCIALIZACIÓN ESCOLAR

Después de la familia, la escuela es la primera sociedad en la que el niño tiene que interactuar. Es el escenario donde los niños se abren a la relación con otras personas que no son sus familiares, es donde desarrolla sus habilidades sociales y su personalidad comienza a forjarse.

Es el lugar donde los niños desarrollan su autoestima, identifican sus cualidades y limitaciones, aprenden a relacionarse con otros, hacen amigos y adquieren las normas de conducta. También aquí, prueban sus competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales para averiguar si pueden cumplir con las normas que les fijan sus padres, sus profesores y la sociedad en general. Cobran confianza para enfrentar nuevos retos y establecer buenas relaciones con los compañeros.

El éxito dependerá de su ambiente familiar, del ambiente escolar y de su propia individualidad.

Craig (2001) menciona que la eficacia con que el niño haya enfrentado la dependencia, la autonomía, la autoridad, la agresión y la conciencia influirá en su ajuste a la escuela.

Polaino (2004) señala que las primeras relaciones interpersonales del niño acontecen allí, en la escuela, y que las alabanzas o críticas, que de forma inevitable recibirá acontecerán en público o llegarán a conocerse por las personas con las cuales el niño quiere quedar bien.

Vega (1992) menciona que cuando el niño es aceptado por el grupo, su autoconcepto se fortalece, cuando es rechazado su autoconcepto se debilita.

Por su parte, cada niño está efectuando comparaciones con sus compañeros en varias dimensiones como: atractivo físico, inteligencia, popularidad, honestidad, dependencia, responsabilidad, etc. Cuando el resultado de estas comparaciones es positivo, el

autoconcepto se potencia, mientras que cuando es negativo, el autoconcepto se debilita. Así mismo la evaluación que el niño hace sobre dichas comparaciones conlleva a afectar su autoestima.

Se ha encontrado que los compañeros también pueden inculcar comportamientos sociales constructivos y cooperativos, como simpatía o ayuda.

De manera que, las relaciones entre compañeros contribuyen al desarrollo de la competencia social del niño, e influyen determinadamente sobre el autoconcepto y autoestima.

También para muchos padres, si no es que a todos, las calificaciones que su hijo obtiene en la escuela son de gran valor y tema de mayor frecuencia en el diálogo familiar. Estas calificaciones etiquetan al niño como aplicado o no, perezoso o activo, distraído o atento, inquieto o tranquilo, y así sucesivamente.

Esas etiquetas sociales por parte de los padres, profesores y compañeros son significativas para el niño de manera que condicionan su autoestima.

Y a esas etiquetas se agregan otras, no de manera oficial pero si muy significativa como lo es el apodo con el que se le singulariza. El nuevo sobrenombre que recibe el niño puede imprimir en su blanda personalidad y, desde luego, modificar su autoconcepto.

La acción socializante del profesor se realiza a través de técnicas de modelado y de reforzamiento. Se ha encontrado que algunas características de la personalidad del profesor, sobre todo su forma de relacionarse con los niños a través de las técnicas disciplinarias que usa y del tipo de comportamiento que refuerza o castiga influyen en la socialización del niño y en su aprendizaje.

Carl Rogers menciona que el maestro facilita el aprendizaje significativo cuando propicia las condiciones necesarias para ello: realismo, congruencia o genuinidad en el maestro; estima, aceptación y confianza en el alumno; y una comprensión empática con el alumno. El maestro es un buen modelo cuando tiene esas características.

Además el alumno debe también estar en un estado de buena disposición para aprender, el cual incluye motivación. La motivación es parte del impulso hacia la realización de sí mismo (Patterson, 1982).

Profesores rígidos, autoritarios, dogmáticos e intolerantes, causan en el aula escasa participación de los niños y favorecen poco la ayuda y la cooperación.

Profesores flexibles o independientes, tolerantes, interesados, afectuosos y relajados, que refuerzan la participación en las decisiones, la responsabilidad, la expresión libre de los sentimientos y los esfuerzos creativos, determinan que sus alumnos se muestren más integrados e implicados en la clase, se presten más como voluntarios en actividades, sean más creativos, participen en la toma de decisiones, sean independientes y libres (Vega, 1992).

Nataniel Branden (1997), menciona que *“un maestro que proyecta confianza en la competencia del alumno puede ser un poderoso antídoto a una familia en la que falta esta confianza y en la que quizá se transmite la perspectiva contraria. Un maestro que trata a los alumnos con respeto puede ofrecer orientación a un niño que se esfuerza por comprender las relaciones humanas y que procede de un hogar en el que no existe este respeto. Un maestro que se niega a aceptar el negativo concepto de sí mismo de un niño y presenta constantemente una mejor noción de su potencial tiene a veces la potestad de salvar una vida.*

Pero para algunos niños la escuela es un encarcelamiento por la ley a manos de maestros que carecen de autoestima, de preparación o de ambas cosas para hacer bien su trabajo. Éstos son maestros que no inspiran si no que humillan. No hablan el lenguaje de la cortesía y el respeto si no del ridículo y el sarcasmo. Con sus comparaciones envidiosas halagan a un estudiante a expensas de otro. Con su impaciencia no disfrazada profundizan el terror del niño a cometer errores. No tienen otra noción de la disciplina que las amenazas de dolor. No motivan ofreciendo valores si no provocando miedo. No creen en las posibilidades del niño; sólo creen en sus limitaciones. No alumbran un fuego en la mente, si no que lo sofocan. ¿Quién no puede recordar haber conocido al menos a un maestro semejante durante sus años de escuela?” (Branden, 1997, p. 223).

Así Branden hace reflexión de la influencia poderosa que tiene el maestro como modelo para con el alumno en cuanto a su aprendizaje y autoestima.

Pues bien, de todo esto depende la autoestima del niño, todavía en pleno desarrollo. Tal vez los adultos comprendiésemos mejor lo que sucede en éste contexto, si no nos hubiéramos olvidado con tanta facilidad de la propia experiencia infantil en el contexto escolar.

2.4 RELACIÓN ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

Las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto, se han dirigido hacia el papel que juega en la conducta académica del alumno. Esto ha sido así no solo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo del niño. Ya que el funcionamiento del autoconcepto depende tanto de impulsos, motivos y motivaciones personales, como de la situación social concreta.

Mucho se discute la dirección causal de la relación entre autoconcepto y rendimiento.

En la mayoría de las investigaciones se ha encontrado relacionado el autoconcepto con el rendimiento académico y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Una vez establecida la relación, interesa saber cómo es dicha relación entre ambos constructos. (Unidireccional o recíproca) y cuáles son los mecanismos que hacen posible tal relación.

De modo que *“Marsh (1990) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos, e incluso Skaalvik y Hagtvet (1990) obtienen una determinación recíproca”* (Núñez, 1994 p. 186).

Núñez (1994) menciona que los datos apoyan más la hipótesis de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del alumno, que al contrario; aunque esto claro está se encuentra mediatizado por *la edad de los estudiantes (aproximadamente a los 12 años ya está conformado el autoconcepto), la relevancia personal del área académica utilizada, y los tipos de estimadores del rendimiento.*

Los resultados de su investigación (Núñez, 1992; González -Pineda, Núñez y Valle, 1992; González –Pineda, 1993) demuestran dos hechos fundamentales. El más notable se refiere a que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño. Pero ya que el comportamiento también es importante para la formación del autoconcepto, el resultado del rendimiento académico tendrá que incidir sobre el autoconcepto del estudiante. Claro está antes de los ocho años.

Es decir, *“la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto”*. (Núñez, 1994, p. 187).

Una posible razón de la divergencia de los anteriores resultados es que se ha encontrado que tanto el rendimiento como el autoconcepto están vinculados a otras variables que con frecuencia no se tienen en cuenta, una de las variables posiblemente implicadas serían las *expectativas de logro*.

Por lo tanto, los determinantes motivacionales del rendimiento, no sólo los intereses sino también las expectativas del niño y sus pautas de **atribución**, están mediados por las percepciones que los niños tienen de sí mismos y de las tareas a las que se enfrentan.

En resumen un alto autoconcepto produce un mejor aprovechamiento, pero también ocurre lo contrario: casi siempre los niños exitosos en la escuela se sienten mejor consigo mismos y con su capacidad. Los investigadores creen que la relación se da en los dos sentidos. El desempeño académico puede condicionar las percepciones de su capacidad y los sentimientos de autoestima en niños pequeños que aún están creándose el autoconcepto. La relación se forma más compleja tratándose de alumnos de los últimos años de primaria. Los que tienen percepciones muy positivas de su habilidad abordarán las actividades de aprendizaje con seguridad; el éxito, a su vez, puede fortalecer su autoestima. Al establecer firmemente el sentido de su capacidad, ésta puede influir de manera importante en el desempeño académico de las mediciones como las calificaciones obtenidas en los exámenes. En otras palabras, es la percepción que el niño tiene de la realidad y no la realidad lo que más repercute en el rendimiento. El grado de congruencia entre la capacidad real y el nivel de la capacidad percibida, determina que el alumno genere altas o bajas expectativas de éxito en tareas de aprendizaje.

Los niños que logran tener un buen rendimiento y éxito en la escuela suelen decir que tienen una mayor autoestima, pero también es cierto que los niños a quienes se les coloca en grupos de habilidades básicas tienden a mostrar menor autoestima que los asignados a grupos de grandes habilidades, esto puede deberse a sus expectativas de éxito. Estudios indican que el fracaso escolar, reprobar año, puede tener un efecto negativo en la

autoestima. Sin embargo los profesores pueden mejorar la autoestima de sus alumnos por medio de la adquisición de habilidades (Harter, 1983 citado en Mecee, 2000).

Aparte del rendimiento académico, las relaciones entre profesor y alumno pueden ocasionar cambios evolutivos en la autoestima, si en las aulas existen altos niveles de cooperación y autonomía, más que competencia.

En las aulas cooperativas orientadas al alumno, los profesores alientan la iniciativa y la elección personal, muestran interés por las necesidades y los sentimientos de los alumnos, los hacen participar en la toma de decisiones y no usan un lenguaje controlador ni coercitivo. Algunas formas en que los maestros pueden mejorar la autoestima de los alumnos son:

- Crear un ambiente seguro, de confianza, de estimulación y de reforzamiento positivo para todos los alumnos.
- Aceptar y apreciar los esfuerzos de todos los alumnos, al igual que sus logros.
- Aceptar a los alumnos como son y hacérselo saber. No condicionar la aceptación al comportamiento.
- Tratar respetuosamente a todos los alumnos. Es importante llamarlos por su nombre.
- Aceptar sus sentimientos, tanto los positivos como los negativos. Los sentimientos negativos son parte normal de la vida y es necesario aceptarlos.
- No hacer comparaciones. No etiquetarlos. Estimularlos para que superen sus niveles anteriores de aprendizaje.
- No utilizar como recurso el miedo que fomenta siempre, en mayor o menor grado, la inseguridad.
- No ridiculizar jamás al alumno, pues ello induce a la timidez y a suscitar sentimientos de inseguridad.
- Imponer retos y exigencias adecuadas a la capacidad de los alumnos.
- Darles oportunidad de tomar decisiones, de asumir responsabilidades y de sentirse competentes y seguros.
- Estimularlos a que hagan por su cuenta lo que está en sus manos.
- Asistir a eventos extracurriculares que son importantes para los alumnos, como partidos, conciertos, obras de teatro, talleres y debates.

- Elogiarle de forma realista, sin adulación. Ser coherente en el hablar y en el actuar.
- No burlarse de los alumnos, ni bromear a costa de ellos ni tampoco hacer comentarios sarcásticos (Mecee, 2000).

Las instituciones educativas pretenden dar una educación no sólo informativa y escolarizada sino también una educación formativa, humana e integral, que implique la enseñanza de conocimientos y habilidades sociales, que favorezca la construcción de una imagen positiva de sí mismo; (Medina, 1998) ya que el autoconcepto es una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje, además de ser considerado como elemento fundamental para comprender la motivación al logro. Así las creencias y expectativas, (autoeficacia) determinan su motivación hacia los aprendizajes escolares (Núñez, 1994).

Los factores motivacionales y afectivos también contribuyen a la aparición de las dificultades de aprendizaje. Un niño que ha fracasado en el aprendizaje, por una u otra razón, tiende a tener bajas expectativas de logro, escasa persistencia en tareas escolares y desarrolla una baja autoestima. Tales actitudes reducen la motivación y generan sentimientos negativos respecto del trabajo académico. De tal forma que se ocasiona frustración cuando los logros no corresponden a las expectativas.

Y a su vez el éxito fortalece y aumenta su autoestima. *“Después de tener éxito académico, los estudiantes desarrollan una valoración más alta de su capacidad académica, lo que a su vez los estimula a trabajar más duro y a obtener más logros. El dar lo mejor de sí y alcanzar logros, significa sentirse más confiado y más capaz” (Myers, 2000 p. 39).*

No obstante, por fortuna muchos niños que comienzan su vida con déficits sociales o académicos a la larga terminan encontrando algo que saben hacer bien y así invierten el proceso, o al menos comienzan a tomar actitudes positivas. Si provienen de una cultura o subcultura en la que no se juzga demasiado importante la escuela, su autoestima quizá no esté relacionada con el logro académico. Según el trato que reciban, los que no son buenos en alguna actividad como los deportes, pueden encontrar otras áreas en que destacar.

“A medida que logramos vencer retos y aprender habilidades nuestro éxito genera una actitud más optimista y confiada. La autoestima viene no solo de decir a los niños lo maravillosos que son, sino también de comprobar los logros obtenidos con esfuerzo y premiarlos por ello” (Myers, 2000 p.39).

Un niño satisfecho de sí mismo puede hacer frente a los problemas de tal manera que nunca se convertirán en dificultades mayores. También podemos enseñarle habilidades para mejorar su rendimiento en un área en particular. El método variará según las necesidades de cada uno de los alumnos (Pope, 1996) si tomamos en cuenta las dimensiones que influyen sobre el rendimiento escolar, siendo éstas las mismas del autoconcepto: ambiente socioeconómico, ambiente cultural, ambiente afectivo y ambiente educativo.

CAPÍTULO III

LAS MEGA-HABILIDADES

“El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como producir en el alumno amor y estima por el conocimiento y ponerlo en el camino correcto, para aprender y mejorarse cuando así lo desee”.

Locke.

3.1 HABILIDADES SOCIALES (Antecedentes)

Al nacer el niño en un contexto social, ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales que le ayuden a adaptarse al medio. Las habilidades se conciben como aquellas competencias que son necesarias para la vida (Bisquerra, 1992). Por ello es necesario instruir a los niños en habilidades sociales, proporcionando un programa que les ayude a dirigir sus vidas.

Se entiende por habilidades para la vida, la ejecución de comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas relacionados con asuntos: personales, familiares, escolares, de tiempo libre, de la comunidad, del trabajo, etc.

Las habilidades son las capacidades específicas requeridas para ejecutar una tarea de forma competente en una situación dada. El objetivo del entrenamiento de habilidades es aumentar la capacidad de aprendizaje y facilitar una vida efectiva y satisfactoria (Bisquerra, 1992).

Para autores como Larson (1983, citado en Bisquerra, 1992) el entrenamiento de habilidades psicológicas; conocido también como educación psicológica; incluye la promoción de habilidades sociales y de comunicación interpersonal como: escucha activa, planificar, conversar, respuesta empática, ser asertivo, relajación, solución de problemas, etc. Para el entrenamiento de estas habilidades se utiliza un modelo psicopedagógico que combina técnicas de aprendizaje, asesoramiento y entrenamiento de habilidades, en el cual el profesional que ayuda, ya sea el orientador, pedagogo, psicólogo o tutor, se concibe como un educador que enseña comportamientos, para enfrentarse a la vida (Bisquerra, 1992).

Un programa que desarrolle habilidades, puede ser de gran ayuda a los alumnos para mejorar su rendimiento académico.

Hoy en día se reconoce ampliamente que el rendimiento escolar no depende sólo de la capacidad intelectual. La escuela de Ginebra (Cárdenas y Delgado, citado en Adler, 2008) muestra que en el desarrollo de la inteligencia, es necesario considerar también la cantidad y la calidad de las interacciones sociales. La relación entre las habilidades sociales y rendimiento ha sido estudiada a partir de la observación del papel que ciertas habilidades, como la cooperación, autoestima o el estilo atribucional, desempeñan en el mejoramiento del rendimiento escolar. En este sentido una de las estrategias para mejorar rendimiento consiste en incrementar la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales.

Gil y León (1998) mencionan, que las relaciones interpersonales de los niños con sus profesores y con sus compañeros van a ser mejor si se les enseña y entrena en habilidades sociales, con lo cual puede aumentar su rendimiento académico. *“De hecho se ha encontrado una fuerte relación entre la posesión de ciertas habilidades sociales y el rendimiento académico. Así, es muy frecuente que quienes no poseen suficientes habilidades, o no las poseen en el grado adecuado, fracasen en la escuela”* (Gil y León, 1998, p.175).

Ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y a tener una autorregulación de su conducta emocional, posibilita mejorar su rendimiento académico, considerado como una tarea de logro. La cual indica qué tanto el alumno logró los objetivos del programa curricular y en qué medida lo sustenta el maestro en el desempeño académico del alumno con sus calificaciones, los trabajos realizados, participaciones en clase y todo lo que considera importante el maestro. De modo que las tareas de logro y el desempeño académico evalúan de forma completa el rendimiento del alumno. El maestro como modelo debe brindar atención y reforzamiento al alumno para que aumente sus expectativas en las tareas escolares que mejoren su aprendizaje y su desempeño académico, así como su competencia social.

Por otra parte, si los niños no poseen dichas habilidades se afectan las relaciones con los compañeros, y también afecta en la forma como son percibidos y tratados por sus profesores, lo que obviamente repercutirá en su motivación, su autoconcepto y hasta su rendimiento, como muestran los estudios sobre las profecías autocumplidas (Gil y León, 1998).

Por consiguiente, se hace necesario que las escuelas enseñen y entrenen habilidades de cooperación como prerrequisito del aprendizaje académico, dado que el rendimiento aumentará a medida que los estudiantes se hagan más eficaces a la hora de trabajar cooperativamente unos con otros, además de las habilidades competitivas e individualistas, ya que en un determinado momento, ayudarán al niño a desarrollarse en el mundo laboral que exige la sociedad actual (Jarolimek, 1971).

Otra de las funciones de la escuela, es entrenar a los niños en habilidades sociales para una satisfactoria adaptación social, en los diferentes campos en que se irán a desenvolver (escolar, familiar, interpersonal, laboral, etc.) un déficit en habilidades sociales infantiles predice problemas de integración; como mala adaptación escolar, abandono de la escuela, delincuencia, etc.) y a la inversa, la competencia social, está relacionada con altos logros escolares y una adaptación interpersonal en la vida adulta. Por ejemplo *“si un niño carece de habilidades de juego e interacción que sus compañeros valoran, tendrá en consecuencia, menos contactos interpersonales íntimos con el paso del tiempo. En virtud de esa falta de contacto con sus pares, tendrá menos oportunidades de observar, practicar y ser reforzado por la adquisición de nuevas y más complejas habilidades sociales. Esta falta de habilidades en los primeros momentos puede perpetuar las condiciones de aislamiento social, lo cual impide el aprendizaje de otras nuevas”* (Kelly, 1987, p. 217).

Buena parte de los problemas escolares que tienen los niños y adolescentes son consecuencias de conductas sociales mal aprendidas, o un déficit de habilidades sociales necesarias para afrontar tanto situaciones, como problemas escolares, de manera que se comportan de forma desadaptativa en respuesta a las situaciones estresantes o frustrantes. Se ha encontrado que el aislamiento en clase, está asociada a alta ansiedad, baja estima, pobres habilidades interpersonales, problemas emocionales. El rechazo de los compañeros está relacionado con conductas disruptivas en el aula, conductas hostiles, afectos y actitudes negativas hacia la escuela y hacia otros compañeros.

Por ello la escuela es el contexto especialmente propicio para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades sociales, sin embargo Dorothy Rich (1992) menciona que es en el hogar donde se pueden aprender, dichas habilidades, siempre y cuando los padres o las personas

que rodean al niño propicien las condiciones necesarias. De forma que la habilidad social es aprendida y puede ser desarrollada.

Las habilidades implican eficiencia, pericia: la capacidad de hacer algo bien. Las habilidades se clasifican en motrices, intelectuales y sociales (Jarolimek, 1971).

Según Jarolimek (1971) todas las habilidades tienen dos características comunes: La primera es que son evolutivas; la otra que para ser aprendidas necesitan practicarse. El término “evolutivas” significa que se aprenden por medio de un proceso de crecimiento gradual durante varios años y se van refinando durante toda la vida. Es por ello que no son suficientes las explicaciones, de las habilidades, sino que el niño necesita practicarlas y emplearlas de diversos modos en las actividades diarias para adquirir mayor destreza. De manera que desarrolle la comprensión.

El alumno debe entender primero lo que implica una habilidad, cómo se aplica y cuál es su significado.

1° Hay que proporcionarle un ejemplo útil de su empleo.

2° El niño necesita practicar el empleo de la habilidad bajo vigilancia del maestro; es esencial para verificar que el alumno haya entendido lo que significa y responda adecuadamente.

3° El niño necesita práctica adicional en variaciones progresivamente complejas aplicadas funcionalmente.

Finalmente necesita practicar su empleo durante un largo tiempo.

Los maestros que esperan ayudar a los niños a desarrollar estas habilidades, no dependen de la enseñanza de éstas para que algo resulte, o incidentalmente lleguen a dominarlas. Al contrario las habilidades son identificadas cuidadosamente, enseñadas sistemáticamente, practicadas, utilizadas y aplicadas extensivamente.

Autores como Bisquerra (1992), Gil y León, (1998) Kelly, (1987), entre otros mencionados anteriormente, utilizan el término de habilidades sociales, sin embargo Rich (1992) define a las habilidades sociales con el nombre de Mega-habilidades, para ser enseñadas en la casa, en la escuela y que sean de por vida. Rich (1992), en su libro especifica actividades para niños entre cuatro y seis años, sin embargo, menciona que las mega-habilidades son actividades que pueden ser modificadas, ampliadas y adaptadas, de acuerdo a la edad de los niños.

3.2 LAS MEGA-HABILIDADES DE DOROTHY RICH.

La casa y la escuela son el medio donde el niño aprende y desarrolla las habilidades sociales, siendo los adultos que le rodean la principal fuente de modelo de aprendizaje del niño. Rich (1992) menciona otro término para nombrar a las habilidades sociales, les llama MEGA-HABILIDADES, ella las considera como **habilidades** mayores a las habilidades ordinarias. Algunas de estas Mega-habilidades son: Confianza, Esfuerzo, Motivación, Iniciativa, Sentido común, Responsabilidad, Resolución de problema, etc. Éstas son herramientas que van a ayudar a los niños a que aprendan y mantengan el aprendizaje de las habilidades básicas de la escuela, tales como lo es la aritmética o como leer y escribir. Las Mega-habilidades hacen posible el uso de otras habilidades aprendidas, juegan un fuerte rol en la determinación del éxito escolar y más aún, resuelven problemas de forma creativa (Rich, 1992).

Para Rich, las mega-habilidades son *“la maquinaria interna de los niños para el aprendizaje, estas son reforzadas en el salón de clases, pero obtienen todo su poder en el hogar”* (Rich, 1992, p.2).

Las Mega-habilidades, pueden ayudar a los niños a desarrollar o aumentar su capacidad requerida para ejecutar una tarea de forma competente y asertiva.

Por ello el desarrollo simultáneo de las Mega-habilidades puede producir un mejor autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar en los niños.

Para fines de nuestra investigación, se elaboró un programa utilizando las Mega-habilidades de confianza, motivación, responsabilidad y solución de problemas. El programa es adaptado a niños de 11 y 12 años de edad, que cursan el sexto año de primaria.

Tomando en cuenta que una habilidad se adquiere gradualmente, el programa de Mega-habilidades pretende apoyar el desarrollo de habilidades que el alumno necesita para su eficaz participación escolar.

Para algunas de las actividades que se proponen, consultamos otras fuentes que se mencionarán en cada actividad propuesta para cada mega-habilidad.

A continuación se definen cada una de las Mega-habilidades, se mencionan los objetivos de cada ejercicio y se describen los ejercicios que ayudarán a la consecución de los objetivos.

3.3 MEGA- HABILIDAD CONFIANZA

Definición: Confianza es la seguridad de la persona en sí misma, en otro o en una cosa. Es sentirse capaz de hacer las cosas lo mejor posible de acuerdo a las propias características (Rich, 1992). Es una poderosa energía que se apoya en la firme esperanza y proporciona seguridad, optimismo, bienestar, alegría. La confianza nos hace más fuertes, más libres y también mejores. Es un sentimiento cuyo cimiento se da en la infancia, por lo que se necesita que el entorno sea funcional y lleno de estímulos y en especial que los padres escuchen, respeten, valoren y quieran a sus hijos, que les hagan sentir y saber que creen en ellos y en sus capacidades. Feldman (2003) menciona que las experiencias de éxito aumentan la confianza en el niño.

EJERCICIO No.1 “Ojos vendados” (Feldman, 2003).

OBJETIVO: Aumentar el sentido de autocontrol en los niños, aumentar su valor, su sentido de pertenencia al grupo y reducir los temores a lo nuevo e inesperado.

ACTIVIDAD

El ejercicio llamado “ojos vendados” se tiene que realizar en el patio de la escuela.

Para realizar este ejercicio se tiene que trabajar en parejas y para ello se le da a cada niño un papel en el que está escrito el nombre de un animal. Cada niño imita el sonido del animal que le toca y se junta con su pareja.

Una vez que los niños encuentran a su pareja, uno de ellos se venda los ojos y el otro lo guía por el patio de la escuela, tocando algunos objetos. Hacer un recorrido de 5 min. Durante el mismo, el niño que no tiene los ojos vendados orienta a su compañero para pasar algunos obstáculos o para tocar algunos objetos, de manera que inspire confianza a su compañero.

Pedir a los niños que intercambien los lugares con su pareja y que realicen la misma actividad.

Intercambiar opiniones de lo que sintieron al estar con los ojos vendados, y cuando están sin vendar.

EJERCICIO No.2 “Manos arriba” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: Afianzar el autoconcepto de los niños y estimular la construcción de logro. Esta actividad integra habilidades de lectura con sentimientos positivos hacia sí mismo, también contribuye a crear un sentido de pertenencia al grupo de clase.

ACTIVIDAD

Es necesario explicar a los niños que hay muchas cosas diferentes, que cada uno de ellos puede hacer para sentirse orgulloso de sí mismos.

Dar a cada niño una hoja y pedir que tracen la silueta de su mano y la recorten.

Hacer la pregunta a los niños ¿para qué eres hábil? Si no reconocen sus habilidades decirles que recuerden las cosas que hacen bien, y que les hacen sentirse orgullosos de sí mismos.

A continuación pedir que escriban sus habilidades dentro de la mano que trazaron y que escriban su nombre.

Indicar que decoren y recorten sus huellas de manos y que las peguen en un pliego de papel bond colocado en la pared, para que todos lo observen y admiren.

EJERCICIO No. 3 “Cuidado de mascotas” (Rich, 1992)

OBJETIVO: Proporcionar a los niños la actitud de “yo puedo” y aumentar su confianza. Los niños aprenden a sentir confianza intentándolo, desarrollando un sentido de autorrespeto y respeto hacia los demás.

ACTIVIDAD

Para esta actividad se requiere previamente de una nota firmada por los padres con su permiso para que los niños lleven los pollos a su casa.

Anotar los nombres de los pollos en cinco papeles y sortearlos entregando a cada niño ganador un pollo.

Explicar a los niños que los animales son seres vivos que necesitan cuidado y atención.

Se llevan los pollos por un tiempo de quince días a sus casas para que los cuiden y después se les entregan los pollos a otros niños, para que hagan lo mismo; siguiendo la misma dinámica.

Al término de los quince días se pregunta a los niños qué experiencias obtienen al cuidar una mascota.

EJERCICIO No. 4 “Espejo mágico” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: Ayudar a los niños a construir orgullo de sí mismos y de sus intereses. ¡Qué sorpresa tan especial para los niños ver que ellos son lo más maravilloso del mundo!

ACTIVIDAD

Reunir a los niños y decirles que lo más maravilloso del mundo está dentro de la caja.

Dejar que la sacudan la toquen y adivinen qué puede ser. Sin que miren por la ventana.

Después pasarla por el aula para que cada niño mire adentro de la caja y pedirle que mantenga en secreto lo que ha visto hasta que todos hayan tenido su turno de mirar.

Una vez que todos hayan mirado preguntar a los niños por qué ellos son lo más maravilloso del mundo.

Recordarles que cada uno de ellos es especial.

EJERCICIO No. 5 “Expresar sentimientos” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: Enseñar a los niños a probarse a sí mismos, al lograr el control de sus temores y poder manifestar sus sentimientos abiertamente de manera que aumenten su confianza en sí mismos.

ACTIVIDAD

Explicarles a los niños que los sentimientos tienen sus propios nombres especiales, que entre más nombres conozcan, mejor podrán entender sus sentimientos, hablarle a otras personas de ellos, y hablar mejor por ellos mismos.

También explicar que los sentimientos no son equivocados o adecuados, malos o buenos. Los sentimientos simplemente son. El comprender esto permite reconocerlos.

Pasar a un niño al frente. Darle una carita de un sentimiento para que lo imite.

Pedir a los niños que se fijen en la expresión que hace su compañero para que identifiquen que sentimiento es.

EJERCICIO No. 6 “Demostración de talento” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: En la interacción con otros niños, establecer confianza y respeto.

ACTIVIDAD

Hablar con los niños sobre cómo hacer una demostración de talento. Decirles que pueden cantar, bailar, dibujar, pintar, mímica, contar chistes, cuentos, etc. Pueden hacerlo individualmente o por grupos.

Organizar a los niños por actividades.

Presentar sus producciones individualmente o por equipo, de acuerdo a su propia creatividad y utilizar los materiales necesarios.

3.4 MEGA- HABILIDAD MOTIVACIÓN

Definición: La motivación se define como la fuerza que impulsa, dirige y mantiene el comportamiento humano. Es la fuerza que nos mueve a querer realizar y alcanzar una meta propuesta.

Tiene que ver con la sensación de excitación, algo que nos hace querer más. El patrón de comportamiento varía mucho de una persona a otra, pero el proceso por el cual se llega a él es básicamente el mismo. El proceso inicia con una necesidad insatisfecha, la cual crea una tensión (deseo de conseguir una meta, un reconocimiento, un premio, etc.) que a su vez estimula impulsos en el interior del individuo. Estos impulsos generan un comportamiento de búsqueda tendente a encontrar lo que desea que, si se alcanza, dé satisfacción a esa meta o necesidad. El niño no solo actúa por este deseo innato, trata de obtener una recompensa y evalúa lo que hace con respecto a una norma de excelencia, esto es la motivación de logro, que impulsa al niño a destacar y a conseguir el éxito (Rich, 1992 y Rappoport, 1986).

EJERCICIO No. 1 “Amigo misterioso” (Feldman, 2003).

OBJETIVO: Promover la curiosidad y descubrimiento a través de las habilidades lectoras y de observación. (Es como si encontraran un tesoro invaluable).

ACTIVIDAD

Sentar a los niños en un círculo y darle a cada uno una hoja blanca.

Iniciar diciendo que “en el aula se encuentra mi amigo misterioso, pero para encontrarlo harán anotaciones en el pizarrón de sus características físicas y personales, a fin de localizarlo y saber quién es”.

Al irlo describiendo cada niño observará a todos sus compañeros y tratará de identificar al amigo misterioso. El primero que lo identifique pasará al pizarrón a escribir las características físicas y personales de su amigo misterioso que elija y los demás tratarán de identificarlo.

En la segunda parte del ejercicio, cada niño escribirá en su hoja una descripción de sí mismo, con características físicas y personales, gustos y preferencias.

Posteriormente leer las descripciones a todo el grupo y tratar de identificar al amigo misterioso.

EJERCICIO No. 2 “Visión de sí mismo y logro de una meta” (Kaufman, 2003)

OBJETIVO: Estimular la motivación intrínseca. Los niños aprenden a desarrollar su sentido de dirección al reconocer, qué es lo que les hace feliz y qué es lo que han logrado.

ACTIVIDAD

Decir a los niños que hagan un viaje por el tiempo; primero ir al pasado, luego al presente y por último al futuro.

Proporcionar tarjetas y pedir que las dividan en tres partes y escribir los números 4, 11 y 25, en la parte de arriba.

Se les indica que recuerden cómo eran a los cuatro años de edad y cómo se sentían, qué cosas les gustaban y les hacía feliz, cómo se veían en esa edad, etc. Lo anotarán en su tarjeta en la parte escrita con el núm. 4

Después que observen como son actualmente, en qué cosas han cambiado, qué les gusta, cuáles son sus preferencias, qué propósitos o metas tienen, etc. Lo anotarán en su tarjeta en la parte escrita con el núm.11

Por último preguntar ¿cómo se verán a los 25 años? Y lo anotarán en su tarjeta. También anotarán sus metas que hayan logrado a corto y largo plazo y las que quieren alcanzar.

EJERCICIO No. 3 “¿Cómo te sientes?” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: Ayudar a que los niños identifiquen sus sentimientos, que los expresen y que les ofrezcan maneras aceptables de abordar sus emociones.

ACTIVIDAD

Explicar a los niños que todos tenemos diferentes tipos de emociones y que es importante identificarlas para conocer nuestro estado de ánimo y poder manejarlo.

Pasar a cada niño a representar una emoción mostrando su rostro a través de la cartulina, y sus compañeros intentarán identificar que emoción está expresando.

El siguiente paso es juntar a los niños por parejas y compartir en qué situaciones sienten cada una de las emociones enseñadas.

Los niños que quieran participar comentarán que emociones se les dificulta manejar.

EJERCICIO No. 4 “Especial y diferente” (Feldman, 2003)

OBJETIVO: Enseñar a los niños a comprender sus fortalezas para sentirse bien consigo mismos, y seguros para que puedan competir con los demás. Así mismo identificar sus características físicas, personales y otras cualidades únicas que los hacen ser especiales y diferentes de sus compañeros.

ACTIVIDAD

Preguntar ¿qué tanto nos conocemos a nosotros mismos?

Comentar que rescataremos lo mejor de cada uno, con el fin de ayudar a comprender sus fortalezas.

Explicar a los niños que todos tenemos cualidades y defectos. Y que en esta ocasión cada uno rescatará sus cualidades para sentirse únicos y especiales respecto a sus compañeros.

Hacer equipos de dos niños, dar una tarjeta para que escriban las cualidades de sus compañeros y posteriormente las suyas.

Entre ellos leen sus cualidades y observan qué tan semejantes o diferentes son.

EJERCICIO No. 5 “Ponle el sombrero al payaso” (Meave, 1994)

OBJETIVO: Motivar a los niños a mantenerse en la competencia, no por el hecho de ganar, sino por participar y compartir la actividad. El lema es: “Pierde y aún a sí gana”

ACTIVIDAD

Hacer dos equipos de niños y cada miembro del quipo pasa con los ojos vendados a colocar el sombrero al payaso.

Pasar a un miembro de cada equipo, alternándose y sin quitarse la venda. El resto de los niños orienta a su compañero de equipo para que logre colocar el sombrero en la cabeza del payaso, o lo más cerca posible.

Es ganador el equipo que se acerque más a la posición correcta.

EJERCICIO No. 6 “Historia del violín” (Rappoport, 1986).

OBJETIVO: Estimular a los niños a pensar en sus logros obtenidos de acuerdo al aprendizaje adquirido en varias habilidades.

ACTIVIDAD

Pedir a los niños que observen la lámina y que construyan una historia que corresponda a la imagen. Escribirla en la tarjeta.

Cada niño al terminar comenta su historia y a su vez escucha las historias de sus compañeros.

EJERCICIO No. 7 “El poder de la recompensa” (Reconocimientos)

OBJETIVO: Reconocer el esfuerzo de los niños, en las actividades del programa de Mega-habilidades para estimular su autoestima.

ACTIVIDAD

Decir a los niños que es importante conseguir metas que hablen de lo que se esfuerzan por conseguir o hacer bien, pues esto los conduce al éxito.

Explicar que con cada actividad que se realice durante el programa de mega-habilidades, los 10 primeros niños que terminen la actividad obtienen una estrella, quienes consigan más estrellas, su recompensa será mejorar su rendimiento escolar, pues las estrellas se cuentan como participaciones para sus calificaciones.

Mencionar que los niños que reciben incentivos refuerzan su conducta de logro. Además motivan a sus compañeros a esforzarse a terminar la tarea.

3.5 MEGA- HABILIDAD RESPONSABILIDAD

Definición: *“La responsabilidad es la capacidad para dar respuestas apropiadas a las demandas de la vida, se relaciona con la justicia en el sentido de hacer lo que corresponde.*

La responsabilidad implica comprometernos e involucrarnos cuando sea necesario, pues las acciones emprendidas como respuesta, entrañan una participación del sujeto” (Cárdenas V. y Delgado L., 2008 en Adler H. Ana, p. 233).

Ser responsable implica cumplir con los compromisos declarados y las promesas. También implica un esfuerzo por hacer las cosas bien, cumplir con todos los propósitos, aceptar nuestros errores y corregirlos para tomar la mejor decisión acertada y ejecutar dicha acción.

La responsabilidad es el valor que se mide en una persona de acuerdo a la manera como responda ante una situación determinada, requiere constancia, disposición, organización y compromiso (Treviño, 2004).

EJERCICIO No. 1 “Cuido mi planta” (Rich, 1992).

OBJETIVO: Que los niños adquieran responsabilidad al crearse una autodisciplina en lo que hacen y autorespeto al hacerlo. Ejemplo: al cuidar una planta.

ACTIVIDAD

Recordar a los niños la importancia que tienen las plantas para todos los seres vivos. Decirles que al cuidar de ellas estamos mostrando respeto y amor a la vida.

Recordar que entre los beneficios que nos proporcionan las plantas está el alimento, oxígeno, materiales y también nos ayudan a tener una mejor armonía.

Pedir que realicen las siguientes indicaciones para el germinado de sus semillas.

1. Colocar el algodón dentro del frasco.
2. Colocar las semillas de frijol sobre el algodón cuidando que estén separadas.
3. Agregar poco agua, de manera que sólo humedezca el algodón.
4. Colocarlo en un lugar donde le de sol.
5. Regar con un gotero cada tercer día.
6. Proporcionar cuidados hasta que germine.
7. Una vez que la planta ha crecido, trasplantar a una maceta.
8. Hacer anotaciones del desarrollo de la planta.

Comentar a los niños que al cuidar a otro ser vivo se están haciendo responsables y que dependiendo del cuidado que le den a su planta logran su objetivo.

EJERCICIO No. 2 “¿Qué tan responsable soy?” (Treviño, 2004)

OBJETIVO: Motivar a los niños a pensar en sus elecciones y hábitos.

ACTIVIDAD

Preguntar a los niños ¿qué es responsabilidad? Sacar una definición por medio de la lluvia de ideas.

Dar a cada niño un cuestionario de responsabilidad para que lo conteste, utilizando las opciones de respuesta; sí, no, a veces.

Pedir que se evalúe y analice qué tan responsable es. Si las acciones que hace, lo hacen ser responsable.

Después intercambiar el cuestionario con otro compañero para que ahora él lo evalúe con las mismas opciones de respuesta.

Analizar si las respuestas de ambos coinciden.

EJERCICIO No. 3 “Hábitos responsables” (Rich, 1992; Treviño, 2004)

OBJETIVO: Estimular a los niños al cuidado de sí mismos, volviendo atractivos sus hábitos personales.

ACTIVIDAD

Enseñar que la responsabilidad significa que podemos “contar con” los demás y ellos pueden contar con nosotros es decir, contar unos con otros y demostrar a los demás que pueden confiar en nosotros.

Mencionar a los niños que nos hacemos responsables a través de la acumulación de experiencias y hábitos que aprendemos.

Mencionar a los niños los hábitos que los hacen ser responsables.

Dar a los niños un crucigrama y pedir que lo resuelvan, identificando y escribiendo cinco palabras clave que describen a una persona responsable.

Pedir que practiquen esos hábitos diariamente y que anoten en una hoja los que ya han logrado realizar y los que les cuesta más trabajo hacer.

EJERCICIO No. 4 “Acciones responsables” (Rich, 1992; Treviño, 2004)

OBJETIVO: Que los niños aprendan que los acuerdos que se toman deben cumplirse, ya que el no hacerlo traerá consecuencias.

ACTIVIDAD

Recordar que la responsabilidad es esforzarse por hacer las cosas muy bien, cumplir con todo lo que nos proponemos y aceptar nuestros errores y corregirlos

Escribir en el pizarrón la frase "Di mi palabra y debo cumplir lo que prometo".

Preguntar a los niños ¿qué deberes tienen a cargo en su casa y en la escuela?

Preguntar ¿qué consecuencias traería si ellos no cumplieran con los acuerdos que toman con las demás personas?

Pedir que copien del pizarrón algunas acciones responsables e irresponsables.

Unir con líneas las acciones responsables e irresponsables para diferentes situaciones.

EJERCICIO No. 5 "¿Qué hacer cuando?" (Treviño, 2004)

OBJETIVO: Estimular a los niños a pensar sobre las alternativas que pueden tomar, para resolver un conflicto, adoptando una actitud de lo que es correcto o incorrecto.

ACTIVIDAD

Mencionar a los niños que diariamente tomamos decisiones correctas o incorrectas para resolver un problema, en base a nuestros valores. Por lo cual tenemos que asumir consecuencias positivas o negativas de nuestros actos.

Leer a los niños un ejemplo de una persona que es responsable y se esfuerza siempre por cumplir, y que sus compañeros se burlan de él.

Leer otro ejemplo pero de una persona que roba un objeto.

Dar a cada niño una tarjeta para que escriba sus opiniones de lo que haría en cada situación.

Adoptando la actitud de lo correcto e incorrecto.

EJERCICIO No. 6 “El modelo de los padres” (Rich, 1992)

OBJETIVO: Enseñar a los niños que la responsabilidad es una vía de dos sentidos entre padres e hijos. Es bueno permitir a los niños saber que sus padres necesitan también un recordatorio de las Mega-habilidades.

ACTIVIDAD

Mencionar a los niños que la responsabilidad es en realidad una vía de dos sentidos entre padres e hijos.

Las Mega-habilidades no solo son para los hijos; también son para los padres.

Preguntar a los niños cómo se sentirían sus padres, si ellos no cumplen lo que prometen.

Ahora preguntar cómo se sentirían ellos, si sus padres no cumplen lo que les prometen.

3.6 MEGA- HABILIDAD RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Definición: *“Se llama resolución de problemas al proceso de búsqueda y aplicación de un principio o conjunto de principios apropiados para encontrar la solución de un problema” (Enciclopedia de la Psicopedagogía, p. 302).*

Pope (1996) menciona que el proceso de resolución de problemas está implicado con las áreas: afectiva, cognitiva y conductual. En el área afectiva, las emociones son el primer indicio de que existe un problema. En el área cognitiva, se identifica el problema y se consideran sus posibles soluciones y consecuencias. En el área conductual, se ejecuta o se lleva a cabo la opción elegida.

El hallazgo de una solución de problema depende del conocimiento de conceptos y principios pertinentes, en base a la edad del niño. Ya que la edad influye en la capacidad para la solución de problemas. Cuanto menor es el niño, menor es el conjunto de problemas que tiene posibilidad de resolver, y mayor el esfuerzo implicado. Además es importante tomar en cuenta el potencial de aprendizaje y sus habilidades de pensamiento (Beltrán, 2001).

Averiguar cómo resolver un problema nuevo también es una tarea intelectual estimulante, que empuja a los niños a valorar sus propios esfuerzos, a descubrir nuevos conceptos, y a inventar estrategias nuevas, (Thornton, 2000) en cada paso el niño descubre una nueva destreza y más importante que la destreza es encontrar sentido a la información disponible

en cada paso y utilizarla para generar una comprensión nueva del problema o una nueva estrategia. La estrategia se emplea tanto con problemas sociales como cognitivos, y puede usarse individualmente o en grupo. Sirve de ayuda en la resolución de problemas que exigen una respuesta escrita u oral, o algún tipo de conducta manifiesta.

Los niños que adquieren la habilidad de resolver problemas suelen enfrentarse al estrés y a la frustración con mayor eficacia, además parece tener un impacto positivo en el rendimiento académico. (Pope, 1996) La capacidad para resolver de forma autónoma los problemas puede ser una fuente de orgullo y de autoestima positiva para el niño.

La resolución de problemas, es una destreza social aprendida en las interacciones sociales, en el contexto de las actividades diarias. Las destrezas para resolver problemas se derivan de la percepción del niño para comprender el mundo que le rodea, de descubrir y utilizar información y de reaccionar a la retroalimentación (feedback) que proporcionan las actividades e interpretarlas (S. Thornton, 1998 y L. Vigotsky, 1962).

EJERCICIO No. 1 “¿Cuál es el problema?” (Pope, Mc Hale y Craighead, 1996, y Gil, 1997)

OBJETIVO: Que los niños aprendan a resolver problemas, siguiendo paso a paso las indicaciones de un modelo de solución de problemas.

ACTIVIDAD

Explicar a los niños que todos estamos enfrentándonos a problemas constantemente y decidimos como solucionarlos. A veces lo hacemos sin darnos cuenta como lo hacemos, tal vez algunos los resuelvan de manera satisfactoria y otros no.

Enseguida preguntar ¿Para ustedes qué es un problema? Cada uno da su opinión.

Después mostrar la lista de problemas más comunes, donde marcarán con una X aquellos que expresen lo que están sintiendo como problema.

Volver a leer la lista y encerrar aquellos problemas que les preocupen de modo especial.

Preguntar ¿Cómo reaccionan ante los problemas?

Dar varias opciones para que comprueben sus distintas reacciones que toman ante ellos.

Mencionar que los sentimientos son señales importantes de la existencia de un problema y preguntar si están satisfechos de cómo los afrontan.

Preguntar ¿Qué actitudes y procedimientos deberían adoptar para afrontarlos de manera adecuada?

Para afrontar los problemas que nos dificultan ser nosotros mismos y vivir a gusto con nosotros mismos presentar un Modelo de Resolución de Problemas, (D' Zurilla y Goldfried, 1971, adaptación de Pope, Mc Hale y Craighead, 1996)

Se enseña en varios pasos:

1. Darse cuenta de que hay un problema.
2. Pararse y pensar.
3. Fijar un objetivo.
4. Generar posibles soluciones.
5. Pensar en las consecuencias de cada solución.
6. Hacer un plan y ponerlo en práctica.

EJERCICIO No. 2 “Imaginación creativa” (Las Autoras)

OBJETIVO: Que los niños estimulen su ingenio al encontrar posibles soluciones de acuerdo a su imaginación.

ACTIVIDAD

Organizar a los alumnos por equipos.

Proporcionar el material y las láminas que representarán.

Mencionar que todos tenemos la capacidad de inventar y descubrir cosas.

Se les da a los niños la siguiente indicación:

“De acuerdo a su imaginación representen con el material las siguientes figuras y objetos que están en las láminas”.

Una vez realizado. “Ahora hacen sus propias creaciones de acuerdo a su imaginación, con el mismo material que se les dio.

Al finalizar el ejercicio los equipos muestran sus diseños elaborados.

Los niños observarán que pueden realizar diferentes figuras con el mismo material, y si gustan lo intercambiarán con otros equipos o bien pedirán piezas que les sean necesarias para elaborar sus propias creaciones.

EJERCICIO No. 3 “Completar la figura” (Enciclopedia Problemas de Aprendizaje, 2001, tomo III)

OBJETIVO: Estimular la capacidad de observación de los niños para completar figuras.

ACTIVIDAD

Pedir a los niños que echen un vistazo al salón de clases y digan que es lo que ven.

Nuevamente pedir que observen detenidamente el salón de clases, y digan que objetos faltan por mencionar.

Explicar a los niños la diferencia entre mirar y observar.

Explicar que si observan con atención pueden darse cuenta de detalles que a primera vista no se perciben, por ello es importante poner atención.

Ahora repartir a cada niño una fotocopia de la figura que se va a completar.

Pedir que observen detenidamente la figura.

Dar la siguiente indicación: une con una línea cada recuadro de la columna de la izquierda con la pareja que le corresponda a la columna de la derecha, de tal modo que juntando los trazos que contienen, se forme la figura que aparece en el centro.

Al finalizar el ejercicio, los niños comentan que dificultades tuvieron para identificar las partes que tienen que unir, para llegar al objetivo.

EJERCICIO No. 4 “Toque creativo” (Rich, 1992)

OBJETIVO: Ayudar a los niños a pensar anticipadamente en lo que podrían cambiar o mejorar de su vida, si se les cumplieran tres deseos.

ACTIVIDAD

Mencionar que toda solución de problemas es creativa, algunas preguntas dan lugar a respuestas más “creativas” que otras.

Repartir una hoja a cada niño para que escriba.

Mencionar a los niños que se van a trasladar al país de los deseos.

Preguntar ¿si se te cumplieran tres deseos qué pedirías y qué cambiarías de tu vida? Piensa bien qué elegir pues solo son tres deseos.

Recuerda que tú puedes hacerlo. Date la oportunidad a decidir si quieres hacer cambios.

Al finalizar cada niño podrá leer sus deseos.

EJERCICIO No. 5 “Tomando decisiones” (Gil, 1997)

OBJETIVO: Enseñar a los niños que toda decisión tiene una consecuencia positiva o negativa.

ACTIVIDAD

Explicar a los niños, que una decisión es una línea de acción conscientemente escogida entre un determinado número de posibilidades, con el fin de conseguir un resultado deseado.

Los niños tienen que plantear tres situaciones que les provocan cierta incertidumbre al tomar una u otra decisión.

Después pedir que busquen posibilidades o alternativas y las consecuencias de cada propuesta ya sean positivas o negativas.

Realizado el análisis de las alternativas, viene el momento de la elección o toma de decisiones.

Preguntar ¿Qué dificultades encuentran al momento de elegir?

Se les explica ¿Qué aspectos deben tomar en cuenta a la hora de elegir?

Y se les dice que no pierdan de vista su objetivo.

EJERCICIO No. 6 “Saber qué hacer” (Rich, 1992)

OBJETIVO: Reflexionar que los niños necesitan reglas a seguir, límites que puedan comprender, y una estructura para utilizar su tiempo; que les ayuden a sentirse seguros y a probar riesgos.

ACTIVIDAD

Mencionar a los niños que en ocasiones se puede estar en riesgo de sufrir un daño debido a fenómenos naturales como los temblores, o terremotos. Tienen que saber actuar ante cualquier emergencia.

Se les dice que se va a realizar un simulacro, y seguiremos paso a paso las indicaciones.

Al escuchar la campana, saldrán rápidamente de forma ordenada, dejando sus pertenencias, sin correr, empujar o gritar.

Seguirán los señalamientos para llegar al punto de reunión que es un lugar seguro.

Sólo tienen dos minutos para realizar el simulacro.

EJERCICIO No. 7 “Activación del pensamiento” (Enciclopedia Problemas de Aprendizaje, 2001, tomo III)

OBJETIVO: Con esta serie de ejercicios cognitivos, se pretende que los niños aumenten sus destrezas y habilidades de cálculo mental, análisis y síntesis, observación, retención mental, inducción, deducción, para resolver problemas matemáticos.

Otra serie de ejercicios ayudan a los niños a narrar, relatar, describir, comprender, redactar, etc., para aumentar su capacidad de expresión verbal y escrita.

ACTIVIDAD

Explicar a los niños que van a realizar varios ejercicios para mejorar sus habilidades de cálculo mental, ya que van a analizar, sintetizar, comparar, discernir, clasificar, inferir, codificar, sumar, restar, multiplicar y dividir. De una manera diferente, divertida e interesante.

En cada sesión se realiza un ejercicio. Con el fin de aumentar sus estrategias para solucionar problemas matemáticos y a su vez en otros ámbitos como familiar, social, etc.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento académico, así como la autoestima de los niños que cursan la primaria, es un problema permanente atendido por parte de los profesionales de la educación: para coadyuvar a su mejoramiento existen diversos métodos. El interés de esta investigación es el de estudiar cómo un Programa de Mega-habilidades puede ser un apoyo para mejorar tanto el rendimiento como la autoestima de los niños. Tomando en cuenta lo antes mencionado se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿El taller de Mega-Habilidades, ayudará a los niños a mejorar su autoestima y a mejorar su rendimiento académico?

4.2 OBJETIVO GENERAL:

El objetivo de nuestra investigación es analizar y valorar el efecto que tiene el PROGRAMA DE MEGA-HABILIDADES (término definido por Dorothy Rich, 1992) para fortalecer la autoestima positiva de los niños de 6° grado de primaria, y evaluar si aumenta su rendimiento académico.

4.3 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Que los niños puedan identificar las características de las mega-habilidades, su aplicación en el hogar y en la escuela.
- Desarrollar en los niños un sentido de autorespeto y respeto a los demás mediante las mega-habilidades.
- Compartir experiencias entre el grupo que den a los niños confianza y estimulen la motivación, para que ellos mismos sugieran ejercicios que sean fáciles de trabajar en la escuela y en el hogar.
- Enseñar a los niños el sentido de la responsabilidad y su relación con la autoestima y rendimiento académico.

- Enseñar a los niños a resolver problemas y la relación que tiene con la autoestima y el rendimiento académico.
- Realizar actividades que promuevan la confianza y motivación como mega-habilidades, y se puedan generalizar a otros escenarios como la escuela y el hogar al término del programa.
- Realizar actividades que promuevan la resolución de problemas y la responsabilidad como mega-habilidades, y se puedan seguir aplicando en la escuela y en el hogar al término del programa.
- Optimizar los recursos que los niños necesitan para aumentar su autoestima a través de ejercicios sencillos prácticos que motiven su aprendizaje, lo cual debe reflejarse en su rendimiento académico.

4.4 HIPÓTESIS DE TRABAJO

Con el programa de mega-habilidades los niños de primaria fortalecerán su autoestima y desarrollarán habilidades que les ayudarán a mejorar sus calificaciones.

4.5 HIPÓTESIS ESTADÍSTICA

HI Existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades.

HO No existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades.

HI Existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades.

HO No existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades

4.6 DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

INDEPENDIENTE

Programa de mega-habilidades: Es un programa dirigido al aprendizaje de habilidades básicas, cuyo fin es lograr la autoeficacia y seguridad en los niños, desarrollando en ellos la motivación, confianza, responsabilidad y solución de problemas. A sí mismo, este programa puede coadyuvar a la elevación de la autoestima del niño. El programa está basado en el libro de Rich, (1992) para el aprendizaje de Mega-habilidades, del cual utilizamos cuatro de ellas y son las siguientes:

MEGA- HABILIDAD CONFIANZA.

MEGA- HABILIDAD MOTIVACIÓN.

MEGA- HABILIDAD RESPONSABILIDAD.

MEGA- HABILIDAD RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

DEPENDIENTE

Autoestima: Como autoestima se consideró la siguiente definición: *“Es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y procede de sentimientos del niño acerca de todo lo que él es. Se basa en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de la información, donde la autoestima es la discrepancia entre la percepción de uno mismo (la visión objetiva) y el ideal de uno mismo (aquello que la persona valora, que le gustaría ser). Una gran discrepancia produce una baja autoestima, mientras que, una escasa discrepancia es indicativo de alta autoestima”.* (Pope, Mc Hale y Craighead, 1988, citado en Caso Niebla, 1999, p. 7)

Rendimiento académico: El nivel de Aprovechamiento escolar que tiene el alumno en las materias que se le enseñan, expresado a través de calificaciones mensuales o bimestrales, que hace el maestro, a través de exámenes y/o de trabajos escolares, u otro tipo de evaluación, como la participación en clase.

4.7 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLES

Programa de Mega-habilidades: Son ejercicios sencillos y prácticos que incluyen trabajo cognitivo y/o lúdico. Que le permitan al niño construir un aprendizaje o mejorarlo, emplearlas en actividades diarias para resolver problemas ejecutar una tarea de forma competente y asertiva. Estos ejercicios están basados en diferentes fuentes investigadas para cada Mega-habilidad.

Autoestima: El grado de percepción valorativa e integral que la persona tiene de sí misma, de acuerdo a la Prueba de Autoestima Infantil (Pope, McHale & Craighead, 1989) adaptada a la población mexicana y validada por Caso Niebla (1999)

Rendimiento académico: La evaluación de cambios conductuales como: integración al grupo, participación en clase y el promedio en puntajes de las calificaciones de los alumnos de los dos primeros bimestres del año escolar que proporcionó el profesor. El promedio se obtuvo por medio de exámenes y trabajos escolares de los alumnos en dos materias español y matemáticas.

4.8 SUJETOS

Se trabajó con un grupo de 30 alumnos del sexto grado de primaria, de ambos sexos, entre 11 y 12 años de edad, de clase socioeconómica media baja, pertenecientes a la Escuela Primaria Oficial "Benito Juárez" CCT 15DPR3118R del Estado de México, en el municipio de Acolman.

4.9 MUESTRA

Es una muestra no probabilística, ya que se seleccionaron a todos los alumnos de un grupo de sexto grado de primaria, de la Escuela Primaria Oficial "Benito Juárez" dicha escuela cuenta con dos grupos de sexto grado, de la cual se eligió solamente el grupo de sexto "A" dado que el otro grupo no contaba aún con un profesor asignado y no había un control seguro para el inicio del programa.

El grupo está conformado por 15 niñas y 15 niños de edades entre 11 y 12 años con un nivel socioeconómico medio bajo.

Es intencional porque se eligieron a todos los alumnos del grupo de sexto "A". (Hernández, Fernández y Baptista, 1998)

4.10 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esquema Gráfico del Diseño (Ramírez, 1997 y Hernández, Fernández y Baptista, 1998)

Diseño preexperimental: Diseño preprueba – tratamiento—postprueba

Test y Postest 01 X 02 un grupo, dos observaciones.

Al grupo se le aplicó una prueba previa al tratamiento experimental, se administró el tratamiento y finalmente se aplicó una prueba posterior al tratamiento.

4.11 TIPO DE ESTUDIO

Es un diseño de campo debido a que se trabajó en el ambiente natural de los alumnos, (Pick,1997) que es la Primaria Oficial “Benito Juárez” CCT 15DPR3118R del Estado de México, en el municipio de Acolman a la que asisten.

Es un estudio transversal en el que se realizaron dos evaluaciones una antes y otra después del programa de Mega-habilidades.

Se aplicó un pretest para medir la autoestima de los alumnos, después se aplicó el programa de Mega-habilidades que tuvo una duración de cuatro meses, y por último se aplicó un posttest de autoestima para medir los cambios.

4.12 INSTRUMENTOS

Para medir rendimiento académico:

Se utilizaron las listas de calificaciones de los alumnos, en las materias de español y matemáticas de los dos primeros bimestres, registradas en sus boletas de calificaciones.

Para medir Autoestima:

Para medir la autoestima de cada alumno se utilizó la Prueba de Autoestima Infantil (PAI) de Pope McHale y Craighead (1988) validada a la población Mexicana para niños y adolescentes por Caso Niebla Joaquín (1999) esta prueba consta de 21 reactivos sólidos agrupados en tres factores (evaluación positiva, percepción de competencia, evaluación negativa) y cuenta con cinco opciones de respuesta que son: siempre, usualmente, algunas veces, rara vez y nunca. (Ver anexo 1)

4.13 PROCEDIMIENTO

Para la realización de esta investigación se acordó con la directora del plantel el día y la hora para iniciar las actividades.

Se llevó a cabo una junta informativa con los padres de familia del grupo de sexto "A" con el fin de que tuvieran conocimiento de las actividades realizadas en el programa, así como de recibir su apoyo para observar que sus hijos hicieran algunas tareas dejadas para la casa.

Iniciamos con los alumnos aplicando la Prueba de Autoestima Infantil (Pope, Mc Hale Y Craighead, 1988) validada para la población Mexicana por Caso Niebla (1999) a los niños, para medir su autoestima. Para la aplicación de la prueba, se les dijo a los alumnos que se les aplicaría una prueba de autoestima, y que su resultado no afectaría en sus calificaciones escolares. Se les explicó a los alumnos que no había respuestas correctas o incorrectas así que contestaran sinceramente. Además se les dio un ejemplo de cómo contestar las preguntas.

Posteriormente se aplicó a los alumnos los ejercicios del Programa de Mega-habilidades una vez por semana, con una duración de 90 minutos por sesión. Y con una duración total de cuatro meses.

Los ejercicios se realizaron dentro del aula y algunos se realizaron en el patio de la escuela. El programa de Mega-habilidades contempla cuatro habilidades básicas que le proporcionan al niño herramientas ante situaciones o problemas que enfrenta en la vida, escolar, familiar, social, etc. Las Mega-habilidades son: Confianza, Motivación, Responsabilidad y Resolución de problemas. Se elaboró el programa para niños de sexto grado de primaria que transitan edades entre 11 y 12 años, y se adaptaron las actividades de acuerdo a su edad.

A continuación se describen los ejercicios realizados por cada Mega-habilidad enseñada a los alumnos, durante el programa y las observaciones registradas.

EJERCICIOS PARA LA MEGA-HABILIDAD DE **CONFIANZA**

(Ver anexo 2)

EJERCICIO 1. OJOS VENDADOS

El ejercicio llamado “ojos vendados” se realizó en el patio de la escuela.

MATERIALES: En esta actividad ocupamos cuadros de papel que tuvieran el nombre escrito de los animales que los niños imitaron (dos de cada animal) y una venda para los ojos.

Para realizar este ejercicio se tiene que trabajar en parejas y para ello se le dio a cada niño un papel en el que estaba escrito el nombre de un animal. Cada niño imito el sonido del animal que le tocó y se junto de esta forma con su pareja.

Una vez que los niños encontraron a su pareja, uno de ellos se vendó los ojos y el otro lo guió por el patio de la escuela, tocando algunos objetos. Hicieron un recorrido de 5 min. Durante el mismo, el niño que no tiene los ojos vendados orientó a su compañero para pasar algunos obstáculos o para tocar algunos objetos, de manera que le inspire confianza a su compañero.

Posteriormente pedimos a los niños que intercambien los lugares con su pareja y que realicen la misma actividad.

Intercambiaron opiniones de lo que sintieron mientras estaban con los ojos vendados, y cuando estaban sin vendar.

OBSERVACIONES:

Al inicio del ejercicio los niños expresaron que sintieron miedo al ser conducidos con los ojos vendados, pero que después sintieron confianza por que los iban guiando y tomando de la mano, a su vez algunos niños les decían: “No tengas miedo, yo te cuido”.

Este ejercicio permitió que los niños aprendieran que la confianza y seguridad se van adquiriendo día a día con la ayuda de las demás personas.

EJERCICIO 2. MANOS ARRIBA

MATERIALES: Para esta actividad ocupamos hojas blancas, tijeras, lápices, colores, pegamento y un pliego de papel bond.

Explicamos a los niños que hay muchas cosas diferentes, que cada uno de ellos puede hacer para sentirse orgulloso de sí mismos.

Dimos a cada niño una hoja y pedimos que trazaran la silueta de su mano y la recortaran.

Hicimos la pregunta ¿para qué eres hábil? A los que no reconocieron sus habilidades dijimos que recordaran las cosas que hacen bien, y que les hacen sentirse orgullosos de sí mismos.

A continuación pedimos que escribieran sus habilidades dentro de la mano que trazaron y que escriban su nombre.

Pedimos que decoraran y recortaran sus huellas de manos y que las pegaran en un pliego de papel bond colocado en la pared, para que todos lo observen y admiren.

OBSERVACIONES:

Algunos niños decían “yo también tengo las mismas habilidades que él o ella” y mostraron interés en las demás habilidades que tenían sus compañeros, y que eran compatibles con ellos.

Siguieron entusiasmados preguntando ¿qué más puedes hacer?

Algunos niños reconocieron sus habilidades y algunos otros se dieron cuenta que tienen las mismas habilidades que sus compañeros.

EJERCICIO 3. CUIDADO DE MASCOTAS

MATERIALES: Necesitamos cinco pollos.

Para esta actividad se requiere previamente de una nota firmada por los padres con su permiso para llevar los pollos a su casa.

Se anotaron los nombres de los pollos en cinco papeles y se sortearon entregando a cada niño ganador un pollo.

Explicamos a los niños que los animales son seres vivos que necesitan cuidado y atención.

Se llevaron a los pollos por un tiempo de quince días a sus casas para que los cuidaran y después se les entregaron a otros niños, para que hicieran lo mismo; siguiendo la misma dinámica.

Al término de los quince días se preguntó a los niños que experiencias tuvieron al cuidar una mascota.

OBSERVACIONES:

Los niños mostraron afecto a los pollos y se despidieron de ellos con tristeza. Comentaron que fue bonito cuidarlos, incluso dieron indicaciones a sus próximos cuidadores de cómo hacerlo.

Con este ejercicio los niños se sintieron orgullosos y contentos de poder cuidar a otro ser vivo y desarrollaron un sentido de autorrespeto y respeto hacia los demás.

Al provocar estas experiencias en los niños se le estimuló a que intentaran experiencias nuevas.

EJERCICIO 4. ESPEJO MAGICO

MATERIALES: Se necesitó una caja con tapa, con un espejo pegado al fondo de la tapa. Se le hizo una abertura (ventana) en la caja para que los niños pudieran mirar a dentro y se le escribió adentro la frase, “Tú eres la persona más maravillosa del mundo”.

Reunimos a los niños y les mencionamos que lo “más maravilloso del mundo está dentro de la caja”.

Dejamos que la sacudieran la tocaran y adivinaran qué puede ser. Sin que miren por la ventana.

Después la pasamos por el aula para que cada niño mirara adentro de la caja y pedimos que mantuviera en secreto lo que había visto hasta que todos hubieran tenido su turno de mirar.

Una vez que todos miraron preguntamos a los niños por qué ellos son lo más maravilloso del mundo.

OBSERVACIONES:

Cada niño que miraba dentro de la caja y leía la frase decía ¡aaaaah! Y sonreía, los demás, que aún no le tocaba estaban curiosos por saber qué veían.

Todos mencionaron que les gustó este ejercicio y que sí estaban de acuerdo en ser la persona más maravillosa del mundo.

Les recordamos a los niños que cada uno de ellos es especial.

Con este ejercicio los niños se sintieron aceptados y emocionados por el mensaje recibido.

EJERCICIO 5. EXPRESAR SENTIMIENTOS

MATERIALES: Ocupamos dibujos de caritas que expresan diferentes sentimientos.

Explicamos a los niños que los sentimientos tienen sus propios nombres especiales, que entre más nombres conozcan mejor podrán entender sus sentimientos, hablarle a otras personas de ellos, y hablar mejor por ellos mismos.

También explicamos que los sentimientos no son equivocados o adecuados, malos o buenos. Los sentimientos simplemente son. El comprender esto permite reconocerlos.

Pasamos a un niño al frente. Le dimos una carita de un sentimiento para que lo imite.

Pedimos a los niños que se fijaran en la expresión que hacía su compañero para que identificaran que sentimiento es.

OBSERVACIONES:

Los niños al ver la hoja de sentimientos expresaban en qué situación se sentían tristes o alegres y compartieron con sus compañeros momentos difíciles que han tenido en su vida familiar.

Los niños aprendieron que todos tienen sentimientos y emociones diferentes, en diferentes situaciones.

El llamar a los sentimientos por su nombre correcto aumenta su poder personal. El llamarlos con un nombre inadecuado disminuye su poder personal.

EJERCICIO 6. DEMOSTRACION DE TALENTO

MATERIALES: Ocupamos, hojas blancas, pinturas, acuarelas, colores, grabadora, piezas musicales, vestuarios, escenario, etc.

Hablamos con los niños sobre cómo hacer una demostración de talento. Mencionamos que pueden cantar, bailar, dibujar, pintar, mímica, contar chistes, cuentos, etc. Y que pueden hacerlo individualmente o por grupos.

Organizamos a los niños por actividades.

Presentaron sus producciones individualmente o por equipo, de acuerdo a su propia creatividad y utilizaron los materiales necesarios.

Cerramos la demostración haciendo comentarios sobre los diferentes talentos que se presentaron individualmente y por equipo.

OBSERVACIONES:

Los niños se sintieron muy emocionados al bailar y cantar, algunos lo hicieron muy bien, otros solo se divertieron al hacerlo, imitando a sus compañeros. Algunos no querían pasar a actuar, ya que les dio pena, pero al ver a otros que lo hacían muy bien se animaron y lo intentaron.

Se rieron, carcajearon, jugaron y quedaron muy contentos.

Este ejercicio permitió valorar las diferentes habilidades y cualidades que posee cada niño. También permitió que los niños sirvieran como modelo a imitar por sus compañeros.

EJERCICIOS PARA LA MEGA – HABILIDAD DE **MOTIVACIÓN**

(Ver anexo 3)

EJERCICIO 1. AMIGO MISTERIOSO

MATERIALES: Para realizar esta actividad necesitamos lápices, hojas, marcadores.

Sentamos a los niños en un círculo y le dimos a cada uno una hoja blanca.

Iniciamos diciendo que en el aula se encuentra mi amigo misterioso, pero para encontrarlo iremos anotando en el pizarrón sus características físicas y personales, a fin de localizarlo y saber quién es.

Al irlo describiendo cada niño observó a todos sus compañeros y tratará de identificar al amigo misterioso. El primero que lo identificara pasaría al pizarrón a escribir las características físicas y personales de su amigo misterioso que eligiera y los demás tratarían de identificarlo.

En la segunda parte del ejercicio, cada niño escribió en su hoja una descripción de sí mismo, con características físicas y personales, gustos y preferencias.

Posteriormente leímos las descripciones a todo el grupo y trataron de identificar a su amigo misterioso.

Les mencionamos a los niños que muchos de ellos coincidieron en sus características con las de sus compañeros y otros eran diferentes, sin embargo cada uno merece respeto.

OBSERVACIONES:

Los niños se sintieron muy emocionados por saber más de su amigo mostraron curiosidad por adivinar quien era el portador de esas cualidades descritas y para su asombro descubrieron que eran semejantes a las de ellos.

El ejercicio permitió reconocer las características que posee cada niño, lo cual los hace ser diferentes a cada uno de ellos, sin embargo, también encontraron algunas similitudes.

Además mejoraron sus relaciones de amistad entre ellos.

Mencionamos a los niños, que encontrar un amigo y cultivar su amistad es como encontrar un tesoro invaluable.

EJERCICIO 2. VISIÓN DE SI MISMO Y LOGRO DE UNA META

MATERIALES: Necesitamos tarjetas, lápices, plumas, gomas.

Hicimos con los niños un viaje por el tiempo; primero nos fuimos al pasado, luego al presente y por último al futuro.

Dimos una tarjeta a los niños y la dividieron en tres partes, en cada parte escribieron los números 4, 11 y 25, en la parte de arriba.

Recordaron como eran a los cuatro años de edad y cómo se sentían, qué cosas les gustaban y les hacía feliz, cómo se veían en esa edad, etc. Lo anotaron en su tarjeta en la parte escrita con el núm. 4

Después observaron como son actualmente, en que cosas han cambiado, que les gusta, cuales son sus preferencias, qué propósitos o metas tienen, etc. Lo anotaron en su tarjeta en la parte escrita con el núm.11

Por último les preguntamos ¿cómo se verán a los 25 años? Y lo anotaron en su tarjeta. También anotaron sus metas que han logrado a corto y largo plazo y las que quieren alcanzar.

Explicamos a los niños que conforme vamos creciendo, nuestros intereses van cambiando, de manera que al fijarnos metas y compartir nuestros avances o logros con otras personas, nos ayudará a no desviarnos del camino que queremos seguir.

OBSERVACIONES:

Al darles las tarjetas para escribir o dibujar como se veían a ciertas edades los niños comentaron que fue muy gratos verse de pequeños y que intereses tenían, se emocionaban y compartían con sus compañeros sus preferencias, al preguntarles como se veían de grandes ellos se sintieron importantes al comentar que querían terminar una profesión, tener dinero, comprar una casa y realizar sus sueños de cuando eran pequeños.

Este ejercicio ayudó a los niños a darse cuenta de que sus intereses y metas han ido cambiando, que las cosas que antes les gustaban ahora ya no. Y ayudó a otros niños a fijarse metas apoyándose en las personas que conviven con ellos.

EJERCICIO 3. ¿CÓMO TE SIENTES?

MATERIALES: Ocupamos cartulinas con un círculo en el centro recortado para que los niños mostraran sus rostros, dibujos de caritas expresando diferentes emociones, hojas blancas marcadores y lápices.

Explicamos a los niños que todos tenemos diferentes tipos de emociones y que es importante identificarlas para conocer nuestro estado de ánimo y poder manejarlo.

Pasamos a cada niño a representar una emoción mostrando su rostro a través de la cartulina y sus compañeros identificaron que emoción expreso.

Como siguiente paso juntamos a los niños por parejas y compartieron en que situaciones sienten cada una de las emociones enseñadas.

Los niños que participaron comentaron que emociones se les dificulta manejar.

Les explicamos qué pueden hacer para aumentar su poder personal. También los niños dieron sus sugerencias.

OBSERVACIONES:

Los niños con sus caras sonrientes expresaron la alegría que les causa sacar calificaciones altas y se sintieron orgullosos de comentarlo a sus compañeros.

Este ejercicio permitió que los niños aprendieran a manejar sus emociones y sentimientos en cualquier situación que se les presente.

EJERCICIO 4. ESPECIAL Y DIFERENTE

MATERIALES: Hojas, lápices, crayolas, colores, tarjetas.

Les preguntamos ¿qué tanto nos conocemos a nosotros mismos?

Les mencionamos que buscamos lo mejor de cada uno, con el fin de ayudar a comprender sus fortalezas.

Explicamos a los niños que todos tenemos cualidades y defectos. Y que en esta ocasión cada uno encuentra sus cualidades para sentirse únicos y especiales respecto a sus compañeros.

Se agruparon en equipos de dos niños, escribieron en una tarjeta las cualidades de sus compañeros y posteriormente las suyas.

Leyeron sus cualidades y observaron qué tan semejantes o diferentes son.

OBSERVACIONES:

Los niños trabajaron en equipos de dos para expresar sus cualidades y al compartir, se sintieron orgullosos y satisfechos de valorar cualidades semejantes, sorprendidos decían: “No me había dado cuenta que nos parecemos en esto”. Otros niños solo escuchaban y los hicimos participar pues les daba pena expresarse.

Los niños identificaron que algunas de las cualidades que ellos poseen, también las tienen sus compañeros, sin embargo, no son todas iguales y esto es lo que los hace ser especiales y diferentes.

Les comentamos que al descubrir y apreciar sus cualidades se sentirán orgullosos de sí mismos y seguros para competir con los demás.

EJERCICIO 5. PONLE EL SOMBRERO AL PAYASO

MATERIALES: Necesitamos un payaso grande de foami, un sombrero de foami y cinta adhesiva.

Hicimos dos equipos de niños y cada miembro del equipo paso con los ojos vendados a colocarle el sombrero al payaso.

Paso un miembro de cada equipo, alternándose y sin quitarse la venda. El resto de los niños orientó a su compañero de equipo para que logre colocar el sombrero en la cabeza del payaso, o lo más cerca posible.

El equipo ganador fue el que se acercó más a la posición correcta.

OBSERVACIONES:

Esta actividad ayudó a la integración grupal ya que los dos grandes equipos tenían que apoyar a sus competidores. Los niños que participaron con los ojos vendados para poner el sombrero al payaso fueron ayudados por su equipo y parecía como si ellos lo estuvieran haciendo, hubo gritos, emoción, cooperación y comentarios como: “tú puedes, vas bien, ya casi lo logras” al terminar su tiempo les aplaudieron y los felicitaron.

Se les dijo a los niños que aunque no ganen siempre hay algo de éxito en toda pérdida. No importa el ganar sino el participar y compartir con sus compañeros la actividad, el lema es: “pierde y aún así gana”.

EJERCICIO 6. HISTORIA DEL VIOLIN

MATERIALES: Lámina de la imagen de un niño observando un violín, bolígrafos y tarjetas.

Pedimos a los niños que observaran la lámina y que construyeran una historia que corresponda a la imagen. La escribieron en la tarjeta.

Cada niño al terminar comentó su historia y a su vez escuchó las historias de sus compañeros.

OBSERVACIONES:

Los niños escribieron una historia del niño y el violín, en ellas, algunos niños expresaron que les gustaría aprender a tocarlo, otros quisieron aprender a dibujarlo, y que les gustaría que sus papás le enseñaran a tocarlo, otros prefirieron decir que les gustaría componer una melodía, también algunos niños escribieron la dificultad para aprender a tocar el violín e incapacidad por no saber leer las notas musicales.

Los niños notaron que al escuchar sus historias y compartir sus experiencias, aprenden de sus compañeros aspectos de si mismos que los motivan a logros más altos, para que se esfuercen más tiempo y puedan completar tareas más complejas y alcanzar un rendimiento escolar cada vez más alto.

EJERCICIO 7. EL PODER DE LA RECOMPENSA

MATERIALES: Estrellas de participación que contaron como puntos a ganar en las calificaciones.

Comentamos a los niños que es importante alcanzar metas que hablen de lo que se esfuerzan por conseguir o hacer bien, pues esto los conducirá al éxito.

Explicamos que con cada actividad que se realice durante el programa de mega-habilidades los 10 primeros niños que terminen obtendrán una estrella, quienes obtengan más estrellas su recompensa será mejorar su rendimiento escolar, pues las estrellas se contarán como participaciones para sus calificaciones.

OBSERVACIONES:

Los niños se sintieron muy contentos de saber que su esfuerzo sería premiado, dándoles un punto en las materias de matemáticas y español, si acumulaban diez estrellas. Los niños emocionados trataban de ser de los primeros en terminar y se sintieron muy orgullosos algunos de lograrlo. Los otros niños que no terminaban trataron de imitarlos poco a poco y comentaron algunos que esto les gustó hacer porque intentarlo les ayudó a valorarse y saber que lo podían terminar aunque no ganaran estrellas.

Los niños aprendieron que los niños que reciben incentivos refuerzan su conducta de logro, de manera que mejoran su rendimiento escolar. Además motivan a sus compañeros a intentarlo.

EJERCICIOS PARA LA MEGA-HABILIDAD DE *RESPONSABILIDAD*

(Ver anexo 4)

EJERCICIO 1. CUIDO MI PLANTA

MATERIALES: Los materiales a utilizar son: un frasco limpio, algodón, semillas de frijol y agua.

Recordamos a los niños la importancia que tienen las plantas para todos los seres vivos. Explicamos que al cuidar de ellas estamos mostrando respeto y amor a la vida.

Recordamos que entre los beneficios que nos proporcionan las plantas está el alimento, oxígeno, materiales y también nos ayudan a tener una mejor armonía.

Pedimos que realicen las siguientes indicaciones para el germinado de sus semillas.

1. Colocar el algodón dentro del frasco.
2. Colocar las semillas de frijol sobre el algodón cuidando que estén separadas.
3. Agregar poco agua, de manera que sólo humedezca el algodón.
4. Colocarlo en un lugar donde le de sol.
5. Regar con un gotero cada tercer día.
6. Proporcionar cuidados hasta que germine.
7. Una vez que la planta ha crecido, trasplantar a una maceta con tierra.
8. Hacer anotaciones del desarrollo de la planta.

Pedimos a los niños que periódicamente llevaran su planta a la escuela para valorar su crecimiento y cuidados que ellos le proporcionaron.

OBSERVACIONES:

Para algunos niños no fue posible el germinado de sus semillas y nos preguntaron por que también le preguntaron a sus compañeros, como le hicieron ellos para que crecieran sus plantas.

Algunos niños repitieron el ejercicio varias veces y con diferentes tipos de semillas para que germinara.

Otros niños se dieron a la tarea constante de cuidar muy bien su planta y la llevaron a la escuela.

Orgullosos de verla crecer y de lo bien que la cuidaron la mostraron a sus compañeros, logrando así su objetivo.

Comentamos a los niños que al cuidar a otro ser vivo se están haciendo responsables y que dependiendo del cuidado que le den a su planta lograrán su objetivo.

EJERCICIO 2. QUE TAN RESPONSABLE SOY

MATERIALES: Para este ejercicio necesitamos un cuestionario acerca de algunas acciones que demuestran que tan responsables son.

Preguntamos a los niños ¿qué es responsabilidad? Sacamos una definición por medio de la lluvia de ideas.

Dimos a cada niño un cuestionario de responsabilidad para que lo contestaran, utilizando las opciones de respuesta; si, no, a veces.

Pedimos que se evaluaran y analizaran, qué tan responsables son. Si las acciones que hacen, los hacen ser responsables.

Después intercambiamos el cuestionario con otro compañero para que ahora él lo evaluara con las mismas opciones de respuesta.

Analizaron si las respuestas de ambos coincidieron.

OBSERVACIONES:

Los niños se dieron cuenta de que son responsables para algunas cosas y para otras no, por ejemplo: algunos son más responsables en tareas y en trabajos escolares, que en actividades que realizan en su hogar.

También observaron que sus compañeros los consideraron igual de responsables como ellos mismos se consideran

El ejercicio permitió que los niños reflexionaran que las acciones responsables que ellos realicen los van a llevar al éxito, organización y disminución de trabajo.

EJERCICIO 3. HABITOS RESPONSABLES.

MATERIALES: Para esta actividad ocupamos un crucigrama y lápices

Enseñamos que la responsabilidad significa que podemos “contar con” los demás y ellos pueden contar con nosotros es decir, contar unos con otros y demostrar a los demás que pueden confiar en nosotros.

Comentamos a los niños que nos hacemos responsables a través de la acumulación de experiencias y hábitos que aprendemos.

Mencionamos a los niños los hábitos que los hacen ser responsables.

Dimos a los niños un crucigrama y pedimos que lo resolvieran, identificando y escribiendo cinco palabras clave que describieran a una persona responsable.

Pedimos que practicasen esos hábitos diariamente y que anotaran en una hoja los que ya han logrado realizar y los que les cuesta más trabajo hacer.

OBSERVACIONES:

Los niños aprendieron que la responsabilidad implica constancia y disposición y que una persona que es responsable es cuidadosa, organizada y comprometida.

Algunos niños expresaron que tienen malos hábitos y que les cuesta mucho trabajo cambiar, pero que ahora intentarían cambiar con mucho esfuerzo, constancia y disposición.

Comentamos que la responsabilidad es un valor que se va formando día con día.

Comentamos que la responsabilidad es un valor que se va formando día con día.

Con este ejercicio los niños reflexionaron acerca de qué es la responsabilidad y que tener hábitos implica un esfuerzo constante para lograr el objetivo.

EJERCICIO 4. ACCIONES RESPONSABLES

MATERIALES: Para este ejercicio ocupamos hojas blancas y lápices.

Recordamos que la responsabilidad es esforzarse por hacer las cosas muy bien, cumplir con todo lo que nos proponemos y aceptar nuestros errores y corregirlos.

Escribimos en el pizarrón la frase “Di mi palabra y debo cumplir lo que prometo”.

Preguntamos a los niños ¿qué deberes tienen a cargo en su casa y en la escuela?

Preguntamos ¿qué consecuencias trae si ellos no cumplen con los acuerdos que toman con las demás personas?

Pedimos que copien del pizarrón algunas acciones responsables e irresponsables.

Unimos con líneas las acciones responsables e irresponsables para diferentes situaciones.

OBSERVACIONES:

Cuando les preguntamos a los niños ¿qué consecuencias trae si ellos no cumplen con sus deberes y con los acuerdos que hacen con las demás personas? Algunos respondieron que “si dejo de dar de comer a mi mascota se muere”, “si no cumplo con mi tarea tendré malas calificaciones”, “si no hago mi limpieza o mis deberes, mi casa estaría sucia y se vería mal, o bien mis padres me regañarían”.

Al ver las consecuencias de lo que pasaría y que afectan a terceros, demuestran preocupación si dejan de cumplir.

Los niños aprendieron a valorar que los acuerdos que se tomen deben cumplirse, de lo contrario estarán siendo irresponsables.

EJERCICIO 5. ¿QUÉ HACER CUANDO?

MATERIALES: Para este ejercicio ocupamos tarjetas, lápices o plumas.

Mencionamos a los niños que diariamente tomamos decisiones correctas o incorrectas para resolver un problema, en base a nuestros valores. Por lo cual tenemos que asumir consecuencias positivas o negativas de nuestros actos.

Leímos a los niños un ejemplo de una persona que es responsable y se esfuerza siempre por cumplir, y que sus compañeros se burlan de él.

Leímos otro ejemplo pero de una persona que roba un objeto.

Dimos a cada niño una tarjeta para que escribiera sus opiniones de lo que haría en cada situación. Adoptando la actitud de lo correcto e incorrecto.

OBSERVACIONES:

Los niños dijeron que en el caso de la persona responsable que se esfuerza por cumplir, no importa que se burlen de él, lo más importante es ser responsable. Algunos expresaron “a mi me gustaría tener un hermano así o ser como él”.

En el ejemplo de la niña que roba un objeto las niñas comentaron “si tuviera una amiga así hablaría con ella y le diría que no es correcto llevarse cosas ajenas por que va a tener una mala consecuencia”.

Los niños reflexionaron que acciones correctas los llevarán a ser personas responsables.
Los niños también hicieron sugerencias para que los niños que tomen malas decisiones reflexionen que tendrán problemas.

EJERCICIO 6. EL MODELO DE LOS PADRES.

MATERIALES: No necesarios.

Mencionamos a los niños que la responsabilidad es en realidad una vía de dos sentidos entre padres e hijos.

Las Mega-habilidades no solo son para los hijos; también son para los padres.

Preguntamos a los niños cómo se sentirían sus padres, si ellos no cumplen lo que prometen.

Ahora preguntamos cómo se sentirían ellos, si sus padres no cumplen lo que les prometen.

OBSERVACIONES:

Cuando preguntamos a los niños ¿Cómo se sienten tus padres cuando tú no cumples con lo que prometes? Hubo respuestas como: tristes, decepcionados, enojados y que además los castigarían o ya no les comprarían lo que pidieran.

Al preguntar ¿Cómo te sentirías tú si tus padres no te cumplen lo que te prometen? A lo que respondieron: enojados, tristes y que ya no confiarían en ellos.

Con este ejercicio los niños aprenden que los acuerdos y compromisos se deben cumplir para ganar confianza. Y que los padres también deben de cumplir los acuerdos.

EJERCICIOS PARA LA MEGA – HABILIDAD DE **RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

(Ver anexo 5)

EJERCICIO 1. ¿CUÁL ES EL PROBLEMA?

MATERIALES: Hojas blancas, lápices, lista elaborada de problemas; Modelo de Resolución de Problemas (D' Zurilla y Goldfried, 1971, adaptación de Pope, Mc Hale y Craighead, 1996)

Explicamos a los niños que todos estamos enfrentándonos a problemas y decidiendo como solucionarlos. A veces lo hacemos sin darnos cuenta como lo hacemos, tal vez algunos los resuelvan de manera satisfactoria y otros no.

Posteriormente les preguntamos: ¿Para ustedes qué es un problema? Cada uno dio su opinión.

Después mostramos la lista de problemas donde marcaron con una X aquellos que expresaban lo que estaban sintiendo como problema.

Volvieron a leer la lista y encerraron aquellos que les preocupaban de modo especial.

Preguntamos ¿Cómo reaccionan ante los problemas?

Les dimos varias opciones para que comprueben las distintas reacciones que toman ante ellos.

Les explicamos que los sentimientos son señales importantes de la existencia de un problema y si se sienten satisfechos de cómo los afrontan.

Preguntamos ¿Qué actitudes y procedimientos deberían adoptar para afrontarlos de manera adecuada?

Para afrontar los problemas que nos dificultan ser nosotros mismos y vivir a gusto con nosotros mismos presentamos un Modelo de Resolución de Problemas.

Se enseña en varios pasos:

2. Darse cuenta de que hay un problema.
3. Pararse y pensar.
4. Fijar un objetivo.

5. Generar posibles soluciones.
6. Pensar en las consecuencias de cada solución.
7. Hacer un plan y ponerlo en práctica.

OBSERVACIONES:

Los niños al leer la lista de los problemas observaron las dificultades que tuvieron para resolverlos. Al identificar el problema mostraron preocupación y se interesaron por resolverlo, al seguir los pasos del modelo se dieron cuenta que no elegían la acción adecuada. Con la ayuda de sus compañeros buscaron opciones y sus consecuencias. Los niños se sintieron capaces de tomar una decisión y eso los estimuló a seguir buscando solución a otros problemas anteriores.

Este ejercicio permitió que los niños adquirieran la habilidad de resolver problemas a través de un método, y que aprendieran que los niños que saben resolver problemas tienen una serie de ventajas: suelen enfrentarse al estrés y frustración con mayor eficacia y tener un impacto positivo en el rendimiento.

EJERCICIO 2. IMAGINACIÓN CREATIVA

MATERIALES: Ocupamos un tangram, cuerpos geométricos y pirámides para ensamblar.

Organizamos a los alumnos por equipos.

Se les proporcionó el material y las láminas que representaron.

Mencionamos que todos tenemos la capacidad de inventar y descubrir cosas.

Se les dio a los niños las siguientes indicaciones:

“De acuerdo a su imaginación representen con el material las siguientes figuras y objetos que están en las láminas”.

Una vez realizado, “Ahora hagan sus propias creaciones de acuerdo a su imaginación, con el mismo material que se les dio”.

Al finalizar el ejercicio los equipos mostraron sus diseños elaborados.

Los niños observaron que pueden realizar diferentes figuras con el mismo material, e intercambiaron con otros equipos piezas que les eran necesarias para elaborar sus propias creaciones.

OBSERVACIONES:

Los niños trabajaron en equipos, y se divertieron al ver las figuras que podían crear, interactuaron y mostraron interés al compartir sus creaciones, comentarios como: “mira, ¿a qué se parece esto? ¿Dónde encontramos esta figura?”

El ejercicio permitió que los niños estimularan su creatividad y descubrieran sus capacidades para hacerlo, sin límites. Así mismo los niños encontraron que con los cuerpos geométricos se pueden hacer muchas figuras divertidas.

EJERCICO 3. COMPLETAR LA FIGURA

MATERIALES: Fotocopias de la figura que se va a completar y lápices.

Pedimos a los niños que echaran un vistazo al salón de clases y comentaran que es lo ven.

Explicamos a los niños la diferencia entre mirar y observar.

Nuevamente pedimos que observen detenidamente el salón de clases, y nos digan que objetos faltaron por mencionar.

Explicamos que si nosotros observamos con atención podemos darnos cuenta de detalles que a primera vista no percibimos, por ello es importante poner atención.

Ahora repartimos a cada niño una fotocopia de la figura que se va a completar.

Pedimos que observen detenidamente la figura.

Dimos la siguiente indicación: une con una línea cada recuadro de la columna de la izquierda con la pareja que le corresponda de la columna de la derecha, de tal modo que juntando los trazos que contienen, se forme la figura que aparece en el centro.

Al finalizar el ejercicio, los niños comentaron que dificultades tuvieron para identificar las partes que tenían que unir, para llegar al objetivo.

OBSERVACIONES:

Al iniciar el ejercicio, los niños observan y se concentran para completar la parte que le falta, como si fuera una rompecabezas los niños explican como lo hicieron, se sintieron importantes ya que otros de sus compañeros les preguntaban cómo llegaron a la solución.

El ejercicio apoyó a que los niños mejoraran su capacidad de atención y concentración para resolver problemas.

EJERCICIO 4. TOQUE CREATIVO

MATERIALES: Hojas blancas y lápices

Mencionamos que toda solución de problemas es creativa, algunas preguntas dan lugar a respuestas más “creativas” que otras.

Repartimos una hoja a cada niño para que escriba.

Mencionamos a los niños que nos vamos a trasladar al país de los deseos.

Preguntamos: ¿Si se te cumplieran tres deseos qué pedirías y qué cambiarías de tu vida?

Piensa bien qué elegir pues solo son tres deseos.

Recuerda que tú puedes hacerlo. Date la oportunidad a decidir si quieres hacer cambios.

Al finalizar cada niño leyó sus deseos.

OBSERVACIONES:

Al preguntar a los niños, ¿qué pasaría si pudieran cambiar sus vidas? Respondieron por escrito, el deseo de solucionar algunos de sus problemas, como por ejemplo: que no haya guerras, que se desperdicie el agua, que se creen robots para disminuir el trabajo de las personas, que los carros vuelen, ayudar a combatir la contaminación.

Los niños se emocionaron al escuchar tantos inventos propuestos, y sobre todo de los más fantasiosos.

El ejercicio permitió enseñar a los niños a pensar que tienen muchas posibilidades de hacer cambios usando sus capacidades.

Al compartir sus deseos, los niños se dieron cuenta que pueden hacer cambios para mejorar su vida.

EJERCICIO 5. TOMANDO DECISIONES

MATERIALES: Hojas de rota folio, hojas blancas, marcadores y lápices.

Explicamos a los niños que una decisión es una línea de acción conscientemente escogida entre determinado número de posibilidades con el fin de conseguir un resultado deseado.

A continuación los niños plantearon tres situaciones que les provocaban cierta incertidumbre al tomar una u otra decisión.

Después les pedimos que buscaran posibilidades o alternativas y las consecuencias de cada propuesta ya sean positivas o negativas.

Realizado el análisis de las alternativas, viene el momento de la elección o toma de decisiones.

Les preguntamos ¿que dificultades encontraron al momento de elegir?

Se les explicó qué aspectos deben tomar en cuenta a la hora de elegir.

Y se les explicó que no perdieran de vista su objetivo.

OBSERVACIONES:

Al preguntar a los niños ¿qué quiero? ¿qué puedo hacer? ¿qué puede suceder? Ayudó a identificar sus ideas, creencias, sentimientos y actitudes, que no les permiten tomar decisiones correctas.

En la lista de los problemas descritos, los niños expresaron que tenían dificultades para pasar a la acción y pensar en las consecuencias de sus elecciones. Con este método, se dieron cuenta que tienen que aprender a razonar y elegir la alternativa correcta.

Los niños comprendieron que la toma de decisión implica siempre un riesgo ya que hay factores que la influyen. La toma de decisiones implica una selección de alternativas, una estrategia a seguir y una evaluación de las consecuencias. No solamente se debe tomar una decisión de forma impulsiva.

Finalmente, en la fase de evaluación cada niño comprendió que tan acertada fue su elección y cuán satisfechos se sienten con la misma.

EJERCICIO 6. SABER QUE HACER

MATERIALES: Señalamientos de seguridad y emergencia.

Mencionamos a los niños que en ocasiones podemos estar en riesgo de sufrir un daño debido a fenómenos naturales como los temblores, o terremotos. Tenemos que saber actuar ante cualquier emergencia.

Se les dijo que realizaríamos un simulacro, y seguiríamos paso a paso las indicaciones:

“Al escuchar la campana, salen rápidamente de forma ordenada, dejando sus pertenencias, sin correr, empujar o gritar.

Seguirán los señalamientos para llegar al punto de reunión que es un lugar seguro.

Sólo tenemos dos minutos para realizar el simulacro.”

OBSERVACIONES:

Este ejercicio enseña que ante cualquier emergencia los niños tienen que saber qué hacer, y que si todos trabajamos en equipo, estaremos preparados para cualquier emergencia.

Este ejercicio enseña que ante cualquier emergencia los niños tienen que saber que hacer, y que si todos trabajamos en equipo, estaremos preparados para cualquier emergencia.

Reflexionaron que el tiempo y el orden son la clave importante para salvar la vida.

EJERCICIO 7. ACTIVACIÓN DEL PENSAMIENTO

MATERIALES: Sopas de letras, crucigramas, cuadros mágicos, operaciones aritméticas, claves, series numéricas, etc.

Explicamos a los niños que hay ejercicios que les ayudan a mejorar sus habilidades de cálculo mental, ya que les ayuda a analizar, sintetizar, comparar, discernir, clasificar, inferir, codificar, sumar, restar, multiplicar y dividir. De una manera diferente, divertida e interesante. En cada sesión realizamos un ejercicio.

OBSERVACIONES:

Al darles a los niños los ejercicios para resolver operaciones matemáticas, entre ellos: cuadros mágicos, crucigramas, observación de claves en operaciones deliciosas (frutas), ejercicios de codificación, de inducción y deducción; aplicaron su razonamiento lógico y algunos se sentían orgullosos de ser muy rápidos, dándose cuenta que tenían errores por no fijarse en parte del proceso del ejercicio.

En general los niños estuvieron motivados para realizar las operaciones de cálculo, y con esto sintieron mayor seguridad y confianza en ellos mismos.

Este ejercicio ayudó a los niños a aumentar sus estrategias para solucionar problemas matemáticos y a su vez en otros ámbitos.

EJERCICIOS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN

MATERIALES: Láminas, ejercicios de valores, cuestionarios, hojas blancas, adivinanzas, ejercicios de redacción.

Explicamos a los niños que estas actividades y ejercicios fortalecen sus capacidades de expresión verbal, corporal y escrita, comprensión lectora, descripción, narración, etc.

OBSERVACIONES:

Con estos ejercicios los niños lograron una mejor comunicación, conocerse más a sí mismos y a los demás, tener más amigos y mejorar el trabajo en equipo.

Lo anterior mencionado fue el Programa de Mega-habilidades y al término de éste se aplicó nuevamente la Prueba de Autoestima Infantil (PAI) de Pope McHale y Craighead (1988) validada a la población Mexicana para niños y adolescentes por Caso Niebla Joaquín (1999) para poder medir los posibles cambios.

Se le pidió al profesor las calificaciones de cada niño, del primero y del segundo bimestre del ciclo escolar 2006-2007.

Para medir rendimiento escolar: se contrastaron las calificaciones de los niños con la prueba "T de student" para muestras relacionadas, del primero y segundo bimestre y se analizaron los resultados.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La muestra con la que se trabajó fueron 30 niños de sexto año de primaria, entre 11 y 12 años de edad, ambos sexos, 15 niñas y 15 niños de la Escuela Primaria Oficial “Benito Juárez” C.C.T. 15DPR3118R del municipio de Acolman, Estado de México.

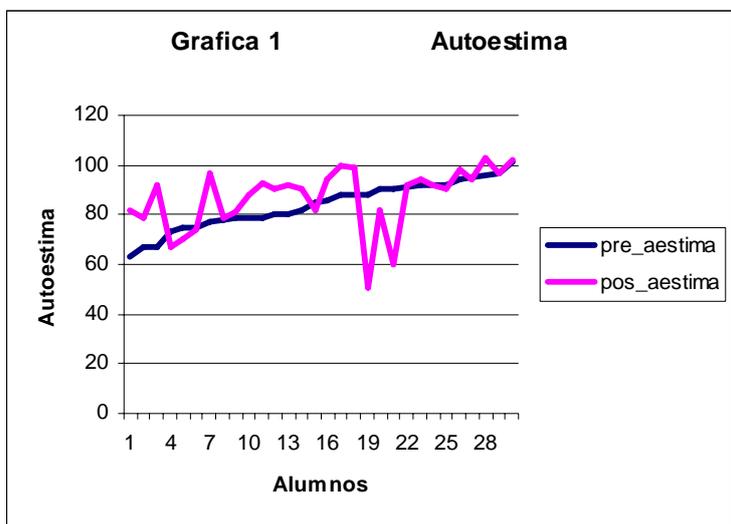
Para obtener los resultados se calculó un contraste con la prueba “T de student” para muestras relacionadas, para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima de los alumnos antes y después del programa de Mega-habilidades.

De acuerdo a los resultados obtenidos del programa estadístico SPSS se encuentra que con respecto a la autoestima de los alumnos, no existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del programa de mega-habilidades, por lo tanto se confirma la hipótesis nula, que dice “No existen diferencias estadísticamente significativas entre la autoestima de los alumnos antes y después de la aplicación del programa de Mega-habilidades”, ya que se encontró un nivel de significancia de .232 (Tabla 1).

Tabla 1 Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Upper	Lower			
Pair 1 pre_aestima - pos_aestima	2.83333	12.71459	2.32136	-1.91437	7.58104	-1.221	29	.232
Pair 2 pre_E - pos_e	-.133333	.89955	.16424	-.46923	.20257	-.812	29	.423
Pair 3 pre_M - pos_m	-.90000	.99481	.18163	1.27147	-.52853	-4.955	29	.000

En la Gráfica 1, se observa un pequeño aumento entre las medias del pretest y postest, de autoestima siendo en el pretest 84 y en el postest 87, lo cual indica un ligero aumento de 3 puntos, por ello no es sustancial el cambio en las gráficas, sin embargo se observa un nivel sostenible, es decir, no hubo datos elevados. Cuantitativamente se observa una estabilidad en los resultados del postest, excepto en dos casos de niños aislados en que bajan el puntaje que suponemos se debe a diferentes factores, como por ejemplo: los niños se pusieron nerviosos, no escucharon bien las indicaciones, tenían problemas familiares en ese momento de la aplicación, etc.



Pre	Pos	
84	87	Media

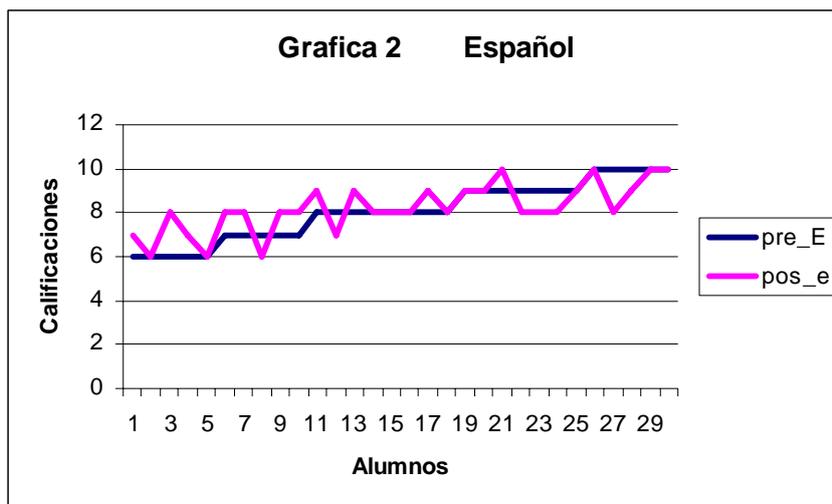
Para obtener los resultados se calculó un contraste con la prueba “T de student” para muestras relacionadas, para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre rendimiento académico de los alumnos antes y después de la aplicación del programa de mega-habilidades (en relación a las materias de español y matemáticas).

A partir de los resultados obtenidos mediante la prueba “T de student” se encuentra que en rendimiento académico en relación a la materia de español no existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del programa de mega-habilidades por lo

tanto se confirma la hipótesis nula que dice “No existen diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades”, ya que se encontró un nivel de significancia de .423 (mostrado en Tabla 1).

En cuanto a español y matemáticas, se evaluó con los exámenes habituales que el profesor utiliza en cada bimestre. Utilizamos las calificaciones de primero y segundo bimestre que corresponden al periodo del pretest y postest de la escala de autoestima. La escala de las calificaciones de español y matemáticas es de 5 a 10.

En los resultados arrojados por el análisis estadístico, (ver Gráfica 2) se puede observar que en el caso de español hay un aumento mínimo de 8.1 a 8.2 en medias, por lo tanto no es sustancial.

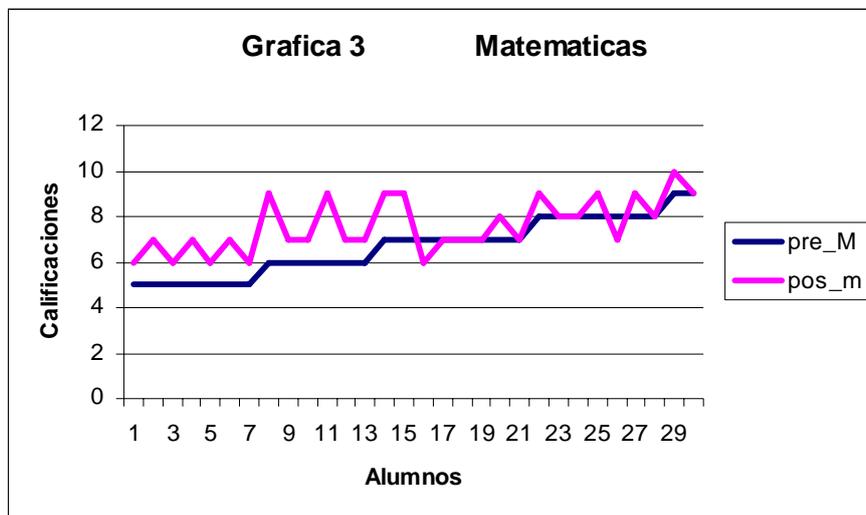


Pre	Pos	
8.1	8.2	Media

En cuanto a los resultados respecto a la materia de matemáticas el análisis estadístico muestra un nivel de significancia de .000 (ver Tabla 1) lo que indica que si existen diferencias significativas, por lo tanto se confirma la hipótesis de trabajo que dice “Existen diferencias

estadísticamente significativas entre el rendimiento académico de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa de Mega-habilidades”.

Y en la Gráfica 3 los resultados muestran que hubo un aumento de las medias de 6.7 en pretest a 7.6 en posttest, siendo un aumento de .9 lo cual muestra una diferencia significativa.



Pre	Pos	
6.7	7.6	Media

CONCLUSIONES Y DISCUSION

El análisis de los resultados mostró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el puntaje del pretest y posttest de autoestima. El hecho de que no existan tales diferencias, posiblemente se debe a que durante la aplicación del Programa de mega-habilidades, no se llevó a cabo un constante reforzamiento de las habilidades aprendidas a corto y a largo plazo.

Sin embargo el aprendizaje de las habilidades como tener confianza, se va desarrollando gradualmente, de forma natural, dando oportunidades a los niños de participar en actividades diarias que fomenten el conocimiento, la confianza y seguridad en sí mismos.

Jarolimek (1971) y Kaufman (2003) mencionan que las habilidades deben practicarse diario, con la ayuda del profesor o un adulto que vigile su progreso.

En la actividad de “manos arriba” se logró que los niños reconocieran aquellas, cualidades y habilidades que hasta entonces no tenían presentes. Al tenerlas presentes, los niños se dieron cuenta que podían aplicarlas en cualquier situación como base para adquirir otras habilidades que los lleven al éxito.

También el conocimiento que los niños fueron adquiriendo de sí mismos, logró que a través de la actividad “expresar sentimientos” para aprender a manejar sus sentimientos y emociones, desarrollaran la autocomprensión y la autorregulación, manejaran la ira, el enojo, etc., por ejemplo, este ejercicio ayudó a que se aclararan diferencias entre compañeras, expresando sus emociones y restableciendo su amistad.

Si el niño tiene confianza aumenta el conocimiento de si mismo de sus sentimientos y emociones y con ello la comprensión social. En síntesis, mejoran su capacidad para pensar en los otros, para situarse simultáneamente en varios puntos de vista, para comprender las emociones de los demás y para mostrar una vivencia empática ante situaciones concretas y cada vez más complejas. Adquieren conciencia de que diferentes situaciones exigen conductas distintas.

Es importante situarse en la perspectiva de los demás; es la base para aprender otras habilidades, entre ellas, desarrollar las habilidades de comunicación (Pope, 1996, Shaffer 2000, Feldman, 2003) ya que estas son importantes para tener una buena relación interpersonal, así como el intercambio de cumplidos; que realizamos en las siguientes

actividades “amigo misterioso” y “especial y diferente” de las mega- habilidades de motivación.

Al desarrollar estas habilidades de comunicación los niños expresaron sus características especiales que al compararlas con las de sus compañeros, algunos niños aumentaron su motivación, observando que sus habilidades eran semejantes a las de sus compañeros, sin embargo para algunos otros la motivación disminuyó por no ser igual o semejante en comparación a la de sus compañeros. Probablemente este es el caso de los niños que tuvieron un bajo puntaje en el test de autoestima.

En esta etapa es importante para el niño el nivel de aspiraciones educativas del grupo escolar al que pertenece, sin embargo, al percibirse menos capaz que sus iguales puede afectarse su autoestima o autoconcepto (Pope, 1996).

Con el fin de que el niño aprendiera a dirigir su conducta, así como la planeación de sus metas, se efectuó la actividad “visión de sí mismo y logro de una meta”, habilidad enseñada para aumentar sus expectativas y con esto mejorar su autoeficacia. El proceso fue lento ya que al hacer conciencia de la importancia de la consecución de objetivos a corto y largo plazo, los niños se dieron cuenta que no lo hacen frecuentemente. Los niños mostraron mayor atención al logro de una meta a largo plazo, fijaban su atención en metas como terminar el sexto grado de primaria y descuidaron otras metas que les ayudarían a tener más éxitos y con esto mejorar su autoeficacia. No se dio una modificación real, y lo que los niños aprendieron puede aparecer en un determinado momento. Bandura (1986) también menciona que al aumentar sus expectativas de logro también aumenta su autoeficacia.

En la actividad de “Historia del violín” los niños escribieron historias relacionadas con actitudes personales hacia la motivación de logro, las historias reflejaron una evaluación de su desempeño escolar: para algunos niños, fue el anhelo de vencer el desafío de aprender a tocar el violín y para otros niños, la incapacidad de no saber leer las notas, y la necesidad de que alguien les enseñe (Rappoport 1986).

Cabe mencionar, que algunos niños presentan una orientación al logro y se observó en los puntajes altos de autoestima.

Hacer a los niños responsables de su progreso, es importante y por ello se enseñaron estrategias para la toma de decisiones. El concepto de responsabilidad se reflexionó a través de hacerles conciencia de que sus decisiones tienen consecuencias positivas y

negativas y de ellos depende tomar una mejor elección. Se valoraron sus decisiones en la actividad “¿Qué tan responsable soy?”.

En la actividad, “¿Qué hacer cuando?”, los niños mostraron comprensión ante ciertas situaciones que se les presentaron para orientar y hacer sugerencias a sus compañeros sobre comportamientos negativos y enmendar sus errores. Autores como Coll (2001) menciona que los niños comprenden el comportamiento de sus compañeros y son capaces de un razonamiento más flexible, es decir, más orientado al bienestar ajeno.

En actividades como “Cuido mi planta”, “Hábitos responsables” y en “Activación de pensamiento”, se observó que algunos niños decidieron imitar a sus compañeros por los resultados obtenidos, otros niños los imitaron por su interés y esfuerzo a finalizar las actividades propuestas. Al respecto, Bandura (1986) menciona en su teoría del aprendizaje social, que los niños pueden imitar modelos de conducta, que le pueden ayudar a aplicar dicho aprendizaje en otras situaciones.

Observamos que los niños al realizar actividades de “Activación de pensamiento” sobre todo en las primeras sesiones, tenían dificultad para entender las indicaciones así como para resolver los problemas, percibimos cierto negativismo en su ejecución. Al enseñar diferentes estrategias para la resolución, se dieron cuenta que no eran difíciles las matemáticas. Al aumentar su comprensión, cambio su actitud y esto ayudo a que se motivaran y se interesaran en las operaciones del cálculo, resolviéndolas de diferentes maneras.

Al aumentar el grado de dificultad de los ejercicios los niños lograron habilidades como: análisis, síntesis, clasificación, codificación, retención, inferencias, agilidad mental etc. De manera que se estimuló su razonamiento lógico-matemático, lo cual se vio reflejado estadísticamente significativo en la tabla de rendimiento (ver tabla 1)

Como menciona (Thornton, 2000) en cada paso el niño descubre una nueva destreza y más importante que la destreza es encontrar sentido a la información disponible en cada paso y utilizarla para generar una comprensión nueva del problema o nueva estrategia.

Al analizar los resultados entre el programa de Mega-habilidades y rendimiento académico, se mostró que sí existen diferencias estadísticamente significativas en el área de matemáticas, esto confirma que las actividades que realizamos tuvieron un efecto positivo en sus calificaciones, ya que los niños aplicaron diferentes estrategias de aprendizaje en la resolución de problemas.

Al tener logros en estas actividades algunos niños aumentaron su motivación y a su vez obtuvieron mayores éxitos por la interacción adecuada de los modelos. Lo cual confirma que en la etapa en la que están transitando hay una preocupación de los alumnos por un reconocimiento social. Es por ello que el profesor como modelo dentro del aula es significativo y debe tener ciertas cualidades y actitudes que promuevan la autonomía, participación y cooperación de los alumnos para obtener nuevos logros y mejorar rendimiento escolar.

Dado que la etapa por la que están transitando los niños es la pubertad, resulta para algunos de ellos importante, la imagen corporal, el trato con los demás, y la relación con otros niños, y cómo perciben que los ven los demás. Todo ello influye para la consolidación de su autoconcepto. Éste también va a incidir de forma directa sobre su rendimiento académico. De tal forma que los niños que han tenido un buen rendimiento es posible que lo sigan manteniendo, y los niños con bajo rendimiento confirman su baja autoeficacia, por lo tanto es el autoconcepto lo que va a determinar su rendimiento académico, (Nuñez, 1994) pues una vez conformado éste, en base a las atribuciones y autoafirmaciones que se hacen los niños, va a influir directamente sobre el rendimiento.

Pope (1996), menciona que si queremos modificar el autoestima en los niños podemos hacerlo en diferentes formas, una de ellas es cambiar la percepción que el niño tiene de sí mismo en un área determinada. En nuestro caso lo hicimos a través del programa de Mega-habilidades. Es por ello que encontramos diferencias significativas solamente en el área académica.

LIMITACIONES

- Al inicio del programa se organizó una junta con los padres de familia para pedirles que apoyaran a sus hijos en las tareas y deberes que tenían que seguirse en casa. Periódicamente se establecían pláticas con los padres para informarnos del avance de sus hijos, sin embargo, los padres dejaron de asistir a las pláticas y ya no se tuvo control de la revisión de tareas.
- El reforzamiento en las sesiones se vio limitado por el tiempo que los directivos nos dieron para la aplicación del programa y no todos los niños podían participar.
- Dadas las condiciones de las actividades propuestas, tendríamos que haber aumentado el número de las sesiones para confirmar que ya estaban las habilidades aprendidas y por consiguiente la duración del taller.
- Al aumentar las sesiones, también se deben tomar en cuenta las calificaciones de los siguientes bimestres y dar un seguimiento de las habilidades propuestas.
- No hubo suficiente apoyo por parte del profesor para aplicar las habilidades de manera constante. Y su actitud respecto a las expectativas de logro de algunos alumnos era negativa.
- El estilo atributivo de cada niño no fue considerado como una tarea específica a trabajar con ellos en esta etapa. Solo aplicamos el programa considerando que aprendiendo habilidades como confianza, motivación, responsabilidad y solución de problemas, los niños romperían sus creencias limitantes.

SUGERENCIAS

Para posteriores investigaciones se sugiere que se apliquen programas de habilidades en los que tomen en cuenta los múltiples factores que pueden obstaculizar el objetivo planeado.

La escuela puede contribuir a implementar estos programas de habilidad social como parte de su currícula; con el fin de prevenir en los alumnos muchos problemas psicosociales y clínicos, entre ellos aislamiento, rechazo social, delincuencia, timidez, depresión, etc., además fortalecer la confianza y seguridad, así como, la motivación para esforzarse a alcanzar éxitos u otras habilidades, de manera que encuentren algo en que destacar.

A los 12 años la autoestima global esta conformada, razón por la que solamente se vieron reflejados estos éxitos en un área de la autoestima que es la de competencia académica. Si se quisieran lograr cambios en la autoestima global se tiene que tomar en cuenta no solamente los determinantes motivacionales, sino también las expectativas de logro, intereses y pautas de atribución, (variables que se no tomaron en cuenta al inicio del programa de Mega- habilidades).

Se sugiere realizar un programa de cambios de atribuciones que ayude a los niños a cambiar las atribuciones negativas por las atribuciones positivas, para que aprendan a valorarse y modifiquen su autoconcepto. Las atribuciones, son importantes porque constituyen una clase de autoafirmaciones que encajan con el Modelo de Aprendizaje Social.

Se sugiere que los profesores desarrollen en los niños habilidades de autoevaluación y autoreforzamiento que ayude a los niños a mejorar su capacidad de observación de la propia conducta y con ello mejoren su rendimiento en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Aguirre A. (1996) *Psicología de la Adolescencia*, México, D. F. Alfa omega.
- Almaguer S. T. (1998) *El desarrollo del alumno*, México, D. F. Trillas.
- Álvarez S. O. (1995) *Escuela Para Padres, Una Forma de Trabajo Para Mejorar el Rendimiento Escolar en Alumnos a Nivel Primaria*, Tesis Licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Baeza S. C. (1997) *Desarrollo del autoconcepto, autoestima y autorregulación en años pre-escolares de zonas indígenas*, Tesis Licenciatura, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Bandura A. (1986) *Teoría del Aprendizaje Social*, Espasa Calpe.
- Beltrán V. M. (2001) *Desarrollo de habilidades del pensamiento*, 3ª. Ed., México, D. F. Éxodo.
- Berk L. (2004) *Desarrollo del niño y del adolescente*, España. Pearson Educación.
- Bisquerra R. I (1992) *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*, España. Boixareu Universitaria.
- Branden N. (1997) *Los 6 pilares de la autoestima*, 1ª. ed., México, D. F. Paidós.
- Caballo V. (1993) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las habilidades Sociales*, 1ª. ed., Madrid, España. Siglo XXI de Editores.
- Cárdenas V., y Delgado L. (2008) La educación valoral en la escuela primaria a inicios del siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de las habilidades sociales. En Adler, H. A. (compiladora) *Educación y Valores*, Tomo I, 3ª. ed., México, D. F. Gernika.
- Caso Niebla J. (1999) *Validación de Instrumento de Autoestima Para Niños Adolescentes*, Tesis Maestría, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Cava y Musitu. (2000) *La potenciación de la autoestima en la escuela*. España Paidós.
- Craig J. G. (2001) *Desarrollo Psicológico*, 8ª. ed., México, D. F. Pearson.
- Cuelli J. et. al. (1990) *Teorías de la personalidad*, México, D. F. Trillas.
- Diccionario Enciclopédico. *El pequeño Larousse Ilustrado* (2008) 14ª. ed., Colombia Boixareu Universitaria.
- Enciclopedia *Problemas de Aprendizaje: Soluciones paso a paso* (2001) Tomo III, Tlalnepantla, Estado de México. Ediciones Euroméxico.
- Enciclopedia de la Psicopedagogía: Pedagogía y Psicología* (1998) Barcelona, España. Océano/Centrum.
- Estrada Ma. (1995) *Relación entre Autoconcepto, Autoestima y Rendimiento Académico*, Tesis Maestría. Facultad de Psicología U. N. A. M.
- Feldman, R. J. (2003) *Autoestima para niños: Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*, México, D. F. Alfaomega.
- Fernandes E. (1991) *Psicopedagogía de la Adolescencia*, Madrid, España. Narcea.

- Gil M. R. (1997) *Manual para Tutorías y Departamentos de Orientación*, Madrid, España. Escuela española.
- Gil, F. y León, J. Ma. (1998) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*, Madrid, España. Síntesis.
- Gross R. (2004) *Psicología: La Ciencia de la Mente y la Conducta*, 3ª. ed., México, D. F. El Manual Moderno.
- Hernández S., Fernández C., Baptista P. (2003) *Metodología de la investigación*, México, D. F. Mc Graw Hill.
- Jarolimek, J. (1971) *Las ciencias sociales en la educación elemental*, 3ª. ed., México, D. F. Pax.
- Kail R. y Cavanaugh J. (2006) *Desarrollo Humano*, México D. F. Thompson.
- Kaufman G. y Raphael L. (2003) *Cómo hablar de autoestima a los niños*, México, D. F. Selector.
- Kelly Jeffrey A. (1987) *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*, España. Desclée de Brouwer.
- Khamphaus R. W. y Frick P. J. (2000) *Evaluación clínica de la personalidad y la conducta del niño y del adolescente*, México, D. F. El Manual Moderno.
- Maldonado A. (2002) *Aprendizaje, Cognición y Comportamiento Humano*, 2ª. ed., Madrid, España. Biblioteca Nueva.
- Meave P. (1994) *Dinámicas recreativas para trabajo con grupos*, México, D. F. Etme Ediciones.
- Medina S. A. (1998) *Autoestima y Rendimiento Académico de Grado*, Tesis Maestría, Facultad de Psicología, U.N.A.M.
- Meece L. J. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*, México, D. F. McGraw Hill.
- Miras M. (2005) *Afectos y emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar*. En Coll, Palacios y Marchesi (2005) *Desarrollo Psicológico y Educación*, Madrid, España. Alianza.
- Modulo 1 del Programa de Educación Preescolar*, (2005) Cuadernos de SEP.
- Monereo C., Pozo J. y Castelló M. (2001) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar*. En Coll C., Palacios J. y Marchesi A. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación Escolar*, 2ª. ed., Madrid, España. Alianza.
- Morris C. (1992) *Psicología un nuevo enfoque*. Prentice Hall.
- Musen, Conger, y Kagan (1969) *Desarrollo de la Personalidad del niño*, 2ª. Reimpresión 1973, México, D. F. Trillas.
- Myers D. G. (2000) *Psicología Social*, 6ª. ed., Colombia, Bogotá, Mc Graw Hill.
- Nieto G. (1997) *Cómo enseñar a pensar: Los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*, Madrid, España. Escuela Española.
- Núñez P. Y González P. (1994) *Determinantes del rendimiento académico*, España. Universidad de Oviedo.
- Palladino E. (1998) *Psicología Evolutiva*, Argentina. Lumen.
- Papalia E. D. (1992) *Psicología del Desarrollo*, 5ª. ed., México, D. F. Mc Graw Hill.

- Patterson C. H. (1982) *Bases para una teoría de la enseñanza y la psicología de la educación*, México, D. F. El Manual Moderno.
- Parvin L. A. (1998) *La Ciencia de la Personalidad*, Madrid, España. Mc Graw Hill.
- Petri H. (2006) *Motivación, Teoría, Investigación y Aplicaciones*, México, D. F. Thompson.
- Pick W. S. y López A. (1997) *Cómo investigar en Ciencias Sociales*, 3ª. ed., México D. F. Trillas.
- Polaino A. (2004) *Familia y autoestima*, 1ª ed., Barcelona, España. Ariel.
- Pope, A., Mc Hale, M. y Craighead, W. (1996) *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*, Barcelona, España. Ediciones Martínez Roca.
- Riviere A. (1990) La Teoría Cognitiva Social del Aprendizaje: Implicaciones educativas. En Coll, Palacios y Marchesi *Desarrollo Psicológico y Educación II Psicología de la Educación*, Madrid, España. Alianza.
- Rappoport (1986) *La Personalidad desde los 0 a los 6 años*, España. Paidós.
- Remplein H. (1971) *Tratado de Psicología Evolutiva*, Barcelona, España. Labor.
- Rich, Dorothy (1992) *Megaskills, In School and in Life*, Houghton Mifflin Co. New York. Traducción por Conde Álvarez Concepción (2000) *Mega-habilidades, En la Escuela y en la Vida* Coordinación de Psicología Educativa. Facultad de Psicología U.N.A.M.
- Schultz D. P. (2002) *Teorías de la personalidad*, 7ª. ed., México, D. F. Thompson.
- Shaffer D. R. (2002) *Desarrollo Social y de la Personalidad*, 4ª. ed., Madrid, España. Thompson.
- Shaffer D. R. (2000) *Psicología del Desarrollo Infancia y Adolescencia*, 5ª. ed., México, D. F. Thompson.
- Thornton S. (2000) *La Resolución Infantil de Problemas*, 2ª. ed., Madrid, España. Morata.
- Treviño G. (2004) *Guía Laboratorio 5º grado Libro para el maestro*, 4ª. ed., México, D. F. Castillo.
- Vega V. J. L. et. al. (1992) El proceso de socialización, cap. VIII en *Psicología Evolutiva y Educación Infantil: Preescolar*, 1ª. ed. Aula XXI Santillana.
- Woolfolk A. W. (1996) *Psicología Educativa*, México, D. F. Prentice Hall Hispanoamérica.

ANEXO 1

PRUEBA DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS PLANTILLA PARA OBTENCIÓN DE PUNTAJE TOTAL

REACTIVO	siempre	usualmente	algunas veces	rara vez	nunca
Me gusta como soy	5	4	3	2	1
Hago enojar a mis padres	1	2	3	4	5
Me siento fracasado	1	2	3	4	5
Estoy feliz de ser como soy	5	4	3	2	1
Si me enojo con un amigo (a) lo (a) insulto	1	2	3	4	5
Me siento bien cuando estoy con mi familia	5	4	3	2	1
Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
Tengo una de las mejores familias de todo el mundo	5	4	3	2	1
Soy muy lento (a) para realizar mi trabajo escolar	1	2	3	4	5
Soy un (a) tonto (a) para hacer los trabajos de la escuela	1	2	3	4	5
Estoy orgulloso (a) del trabajo que hago en la escuela	5	4	3	2	1
Soy malo (a) para muchas cosas	1	2	3	4	5
Me enojo cuando mis padres no me dejan hacer algo que yo quiero	1	2	3	4	5
Estoy orgulloso (a) de mí	5	4	3	2	1
Le echo la culpa a otros de cosas que yo hago mal	1	2	3	4	5
Pienso que mis padres serían felices si yo fuera diferente	1	2	3	4	5
Soy un (a) buen (a) amigo (a)	5	4	3	2	1
Tengo una mala opinión de mi mismo (a)	1	2	3	4	5
Me gustaría ser otra persona	1	2	3	4	5
Me gusta la forma como me veo	5	4	3	2	1
Siento ganas de irme de mi casa	1	2	3	4	5
SUBTOTALES					
CALIFICACIÓN FINAL					

ANEXO 2

MEGA-HABILIDAD		CONFIANZA	
OBJETIVO GENERAL: QUE LOS NIÑOS INCREMENTEN SU CONFIANZA Y SEGURIDAD A TRAVÉS DE ACTIVIDADES QUE LES HAGAN SENTIRSE ORGULLOSOS Y ESTABLEZCAN RESPETO A SÍ MISMOS Y A LOS DEMÁS EN LA INTERACCIÓN CON SUS COMPAÑEROS.		OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Aumentar el sentido de autocontrol en los niños, aumentar su valor, su sentido de pertenencia al grupo y reducir los temores a lo nuevo e inesperado. 2. Afianzar el autoconcepto de los niños y estimular la construcción de logro. Esta actividad integra habilidades de lectura con sentimientos positivos hacia sí mismo, también contribuye a crear un sentido de pertenencia al grupo de clase. 3. Proporcionar a los niños la actitud de “yo puedo” y aumentar su confianza. Los niños aprenden a sentir confianza intentándolo, desarrollando un sentido de autorrespeto y respeto hacia los demás. 4. Ayudar a los niños a construir orgullo de sí mismos y de sus intereses. ¡Qué sorpresa tan especial para los niños ver que ellos son lo más maravilloso del mundo! 5. Enseñar a los niños a probarse a sí mismos, al lograr el control de sus temores y poder manifestar sus sentimientos abiertamente de manera que aumenten su confianza en sí mismos. 6. En la interacción con otros niños, establecer confianza y respeto.	
ACTIVIDAD	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
1. “Ojos vendados”	Cuadros de papel con nombres de animales. Mascadas.	45 min.	Al inicio del ejercicio los niños expresaron que sintieron miedo al ser conducidos con los ojos vendados, pero que después sintieron confianza por que los iban guiando y tomando de la mano, a su vez algunos niños les decían: “No tengas miedo, yo te cuido”. Este ejercicio permitió que los niños aprendieran que la confianza y seguridad se van adquiriendo día a día con la ayuda de las demás personas.
2. “Manos arriba”	Hojas blancas, tijeras, lápices, colores, pegamento y un pliego de papel bond.	45 min.	Algunos niños decían “yo también tengo las mismas habilidades que él o ella” y mostraron interés en las demás habilidades que tenían sus compañeros, y que eran compatibles con ellos. Siguieron entusiasmados preguntando ¿qué más puedes hacer? Algunos niños reconocieron sus habilidades y algunos otros se dieron cuenta que tienen las mismas habilidades que sus compañeros.

3. "Cuidado de mascotas"	Cinco pollos	45 min.	<p>Los niños mostraron afecto a los pollos y se despidieron de ellos con tristeza. Comentaron que fue bonito cuidarlos, incluso dieron indicaciones a sus próximos cuidadores de cómo hacerlo.</p> <p>Con este ejercicio los niños se sintieron orgullosos y contentos de poder cuidar a otro ser vivo y desarrollaron un sentido de autorrespeto y respeto hacia los demás. Al provocar estas experiencias en los niños se le estimuló a que intentaran experiencias nuevas.</p>
4. "Espejo mágico"	<p>Una caja cerrada con un espejo pegado al fondo y con una ventana pequeña en el centro de la caja.</p> <p>Frase escrita al fondo: "Tu eres la persona más maravillosa del mundo".</p>	45 min.	<p>Cada niño que miraba dentro de la caja y leía la frase decía ¡aaaah! Y sonreía, los demás, que aún no le tocaba estaban curiosos por saber qué veían.</p> <p>Todos mencionaron que les gustó este ejercicio y que sí estaban de acuerdo en ser la persona más maravillosa del mundo.</p> <p>Les recordamos a los niños que cada uno de ellos es especial.</p> <p>Con este ejercicio los niños se sintieron aceptados y emocionados por el mensaje recibido.</p>
5. "Expresar sentimientos"	Dibujo de caritas de cartón con diferentes expresiones de sentimientos.	45 min.	<p>Los niños al ver la hoja de sentimientos expresaban en qué situación se sentían tristes o alegres y compartieron con sus compañeros momentos difíciles que han tenido en su vida familiar.</p> <p>Los niños aprendieron que todos tienen sentimientos y emociones diferentes, en diferentes situaciones.</p> <p>El llamar a los sentimientos por su nombre correcto aumenta su poder personal. El llamarlos con un nombre inadecuado disminuye su poder personal.</p>
6. "Demostración de talento"	Hojas blancas, pinturas, acuarelas, colores, grabadora, piezas musicales, vestuarios, escenario, etc.	90 min.	<p>Los niños se sintieron muy emocionados al bailar y cantar, algunos lo hicieron muy bien, otros solo se divertieron al hacerlo, imitando a sus compañeros. Algunos no querían pasar a actuar, ya que les dio pena, pero al ver a otros que lo hacían muy bien se animaron y lo intentaron.</p> <p>Se rieron, carcajearon, jugaron y quedaron muy contentos.</p> <p>Este ejercicio permitió valorar las diferentes habilidades y cualidades que posee cada niño. También permitió que los niños sirvieran como modelo a imitar por sus compañeros.</p>

ANEXO 3

MEGA-HABILIDAD		MOTIVACION	
OBJETIVO GENERAL: ESTIMULAR EN LOS NIÑOS EL DESEO DE "HACER", IDENTIFICANDO SUS CUALIDADES PARA HACERLOS COMPETENTES, AYUDARLOS A CONSTRUIR SUS METAS Y VALORANDO SUS ESFUERZOS PARA CON EL PROGRAMA DE MEGA-HABILIDADES.		OBJETIVOS ESPECIFICOS: 1. Promover la curiosidad y descubrimiento a través de las habilidades lectoras y de observación. 2. Estimular la motivación intrínseca. Los niños aprenden a desarrollar su sentido de dirección al reconocer, qué es lo que les hace feliz y qué es lo que han logrado. 3. Ayudar a que los niños identifiquen sus sentimientos, que los expresen y que les ofrezcan maneras aceptables de abordar sus emociones. 4. Enseñar a los niños a comprender sus fortalezas para sentirse bien consigo mismos, y seguros para que puedan competir con los demás. Así mismo identificar sus características físicas, personales y otras cualidades únicas que los hacen ser especiales y diferentes de sus compañeros 5. Motivar a los niños a mantenerse en la competencia, no por el hecho de ganar, sino por participar y compartir la actividad. El lema es: "Pierde y aún a sí gana" 6. Estimular a los niños a pensar en sus logros obtenidos de acuerdo al aprendizaje adquirido en varias habilidades. 7. Reconocer el esfuerzo de los niños, en las actividades del programa de Mega-habilidades para estimular su autoestima.	
ACTIVIDAD	MATERIALES	DURACION	OBSERVACIONES
1. "amigo misterioso"	Hojas, lápices, colores marcadores.	45 min.	Los niños se sintieron muy emocionados por saber más de su amigo mostraron curiosidad por adivinar quien era el portador de esas cualidades descritas y para su asombro descubrieron que eran semejantes a las de ellos. El ejercicio permitió reconocer las características que posee cada niño, lo cual los hace ser diferentes a cada uno de ellos, sin embargo, también encontraron algunas similitudes. Además mejoraron sus relaciones de amistad entre ellos. Mencionamos a los niños, que encontrar un amigo y cultivar su amistad es como encontrar un tesoro invaluable.

2. "Visión de sí mismo y logro de una meta"	Tarjetas, lápices, plumas, gomas.	45 min.	Al darles las tarjetas para escribir o dibujar como se veían a ciertas edades los niños comentaron que fue muy gratos verse de pequeños y que intereses tenían, se emocionaban y compartían con sus compañeros sus preferencias, al preguntarles como se veían de grandes ellos se sintieron importantes al comentar que querían terminar una profesión, tener dinero, comprar una casa y realizar sus sueños de cuando eran pequeños. Este ejercicio ayudó a los niños a darse cuenta de que sus intereses y metas han ido cambiando, que las cosas que antes les gustaban ahora ya no. Y ayudó a otros niños a fijarse metas apoyándose en las personas que conviven con ellos.
3. "¿Cómo te sientes?"	Cartulinas, dibujo de caritas con diferentes expresiones, hojas marcadores, lápices.	45 min.	Los niños con sus caras sonrientes expresaron la alegría que les causa sacar calificaciones altas y se sintieron orgullosos de comentarlo a sus compañeros. Este ejercicio permitió que los niños aprendieran a manejar sus emociones y sentimientos en cualquier situación que se les presente.
4. "Especial y diferente"	Hojas, lápices, crayolas, colores, tarjetas.	45 min.	Los niños trabajaron en equipos de dos para expresar sus cualidades y al compartir, se sintieron orgullosos y satisfechos de valorar cualidades semejantes, sorprendidos decían: "No me había dado cuenta que nos parecemos en esto". Otros niños solo escuchaban y los hicimos participar pues les daba pena expresarse. Los niños identificaron que algunas de las cualidades que ellos poseen, también las tienen sus compañeros, sin embargo, no son todas iguales y esto es lo que los hace ser especiales y diferentes. Les comentamos que al descubrir y apreciar sus cualidades se sentirán orgullosos de sí mismos y seguros para competir con los demás.
5. "Ponle el sombrero al payaso"	Figura de un payaso hecho de foami, sombrero, cinta adhesiva, mascada.	45 min.	Esta actividad ayudó a la integración grupal ya que los dos grandes equipos tenían que apoyar a sus competidores. Los niños que participaron con los ojos vendados para poner el sombrero al payaso fueron ayudados por su equipo y parecía como si ellos lo estuvieran haciendo, hubo gritos, emoción, cooperación y comentarios como: "tú puedes, vas bien, ya casi lo logras" al terminar su tiempo les aplaudieron y los felicitaron. Se les dijo a los niños que aunque no ganen siempre hay algo de éxito en toda pérdida. No importa el ganar sino el participar y compartir con sus compañeros la actividad, el lema es: "pierde y aún así gana.

6. "Historia del violín"	Lámina de la imagen de un niño observando un violín, bolígrafo, tarjetas.	45 min.	<p>Los niños escribieron una historia del niño y el violín, en ellas, algunos niños expresaron que les gustaría aprender a tocarlo, otros quisieron aprender a dibujarlo, y que les gustaría que sus papás le enseñaran a tocarlo, otros prefirieron decir que les gustaría componer una melodía, también algunos niños escribieron la dificultad para aprender a tocar el violín e incapacidad por no saber leer las notas musicales.</p> <p>Los niños notaron que al escuchar sus historias y compartir sus experiencias, aprenden de sus compañeros aspectos de sí mismos que los motivan a logros más altos, para que se esfuercen cada vez más y puedan completar tareas más complejas y alcanzar un rendimiento escolar cada vez más alto.</p>
7. "El poder de la recompensa"	Estrellas de participación.	45 min.	<p>Los niños se sintieron muy contentos de saber que su esfuerzo seria premiado, dándole un punto en las materias de matemáticas y español, si acumulaban diez estrellas. Los niños emocionados trataban de ser de los primeros en terminar y se sintieron muy orgullosos algunos de lograrlo. Los otros niños que no terminaban trataron de imitarlos poco a poco y comentaron algunos que esto les gustó hacer porque intentarlo les ayudó a valorarse y saber que lo podían terminar aunque no ganaran estrellas.</p> <p>Los niños aprendieron que los niños que reciben incentivos refuerzan su conducta de logro, de manera que mejoran su rendimiento escolar. Además motivan a sus compañeros a intentarlo.</p>

ANEXO 4

MEGA-HABILIDAD		RESPONSABILIDAD	
OBJETIVO GENERAL: QUE LOS NIÑOS TOMEN CONCIENCIA DE LO QUE IMPLICA LA RESPONSABILIDAD Y LOS COMPROMISOS, TANTO EN SU VIDA FAMILIAR COMO EN LA ESCOLAR.		OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1. Que los niños adquieran responsabilidad al crearse una autodisciplina en lo que hacen y autorespeto al hacerlo. Ejemplo: al cuidar una planta. 2. Motivar a los niños a pensar en sus elecciones y hábitos. 3. Estimular a los niños al cuidado de sí mismos, volviendo atractivos sus hábitos personales. 4. Que los niños aprendan que los acuerdos que se toman deben cumplirse, ya que el no hacerlo traerá consecuencias. 5. Estimular a los niños a pensar sobre las alternativas que pueden tomar, para resolver un conflicto, adoptando una actitud de lo que es correcto o incorrecto. 6. Enseñar a los niños que la responsabilidad es una vía de dos sentidos entre padres e hijos. Es bueno permitir a los niños saber que sus padres necesitan también un recordatorio de las Mega-habilidades.	
ACTIVIDAD	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
1. "Cuido mi planta"	Frasco limpio, algodón, semillas de frijol y agua	45 min.	Para algunos niños no fue posible el germinado de sus semillas y nos preguntaron por que también le preguntaron a sus compañeros, como le hicieron ellos para que crecieran sus plantas. Algunos niños repitieron el ejercicio varias veces y con diferentes tipos de semillas para que germinara. Otros niños se dieron a la tarea constante de cuidar muy bien su planta y la llevaron a la escuela. Orgullosos de verla crecer y de lo bien que la cuidaron la mostraron a sus compañeros, logrando así su objetivo. Comentamos a los niños que al cuidar a otro ser vivo se están haciendo responsables y que dependiendo del cuidado que le den a su planta lograrán su objetivo.

2. "¿Qué tan responsable soy?"	Cuestionario de acciones responsables	45 min.	<p>Los niños se dieron cuenta de que son responsables para algunas cosas y para otras no, por ejemplo: algunos son más responsables en tareas y en trabajos escolares, que en actividades que realizan en su hogar.</p> <p>También observaron que sus compañeros los consideraron igual de responsables como ellos mismos se consideran.</p> <p>El ejercicio permitió que los niños reflexionaran que las acciones responsables que ellos realicen los van a llevar al éxito, organización y disminución de trabajo.</p>
3. "Hábitos responsables"	Crucigrama y lápices	45 min.	<p>Los niños aprendieron que la responsabilidad implica constancia y disposición y que una persona que es responsable es cuidadosa, organizada y comprometida.</p> <p>Algunos niños expresaron que tienen malos hábitos y que les cuesta mucho trabajo cambiar, pero que ahora intentarían cambiar con mucho esfuerzo, constancia y disposición.</p> <p>Comentamos que la responsabilidad es un valor que se va formando día con día. Con este ejercicio los niños reflexionaron acerca de qué es la responsabilidad y que tener hábitos implica un esfuerzo constante para lograr el objetivo.</p>
4. "Acciones responsables"	Hojas blancas y lápices.	45 min.	<p>Cuando les preguntamos a los niños ¿qué consecuencias trae si ellos no cumplen con sus deberes y con los acuerdos que hacen con las demás personas? Algunos respondieron que "si dejo de dar de comer a mi mascota se muere", "si no cumplo con mi tarea tendré malas calificaciones", "si no hago mi limpieza o mis deberes, mi casa estaría sucia y se vería mal, o bien mis padres me regañarían."</p> <p>Al ver las consecuencias de lo que pasaría y que afectan a terceros, demuestran preocupación si dejan de cumplir.</p> <p>Los niños aprendieron a valorar que los acuerdos que se tomen deben cumplirse, de lo contrario estarán siendo irresponsables.</p>
5. "¿Qué hacer cuando?"	Tarjetas, lápices y plumas.	45 min.	<p>Los niños dijeron que en el caso de la persona responsable que se esfuerza por cumplir, no importa que se burlen de él, lo más importante es ser responsable.</p> <p>Algunos expresaron "a mi me gustaría tener un hermano así o ser como él".</p> <p>En el ejemplo de la niña que roba un objeto las niñas comentaron "si tuviera una amiga así hablaría con ella y le diría que no es correcto llevarse cosas ajenas por que va a tener una mala consecuencia".</p> <p>Los niños reflexionaron que acciones correctas los llevarán a ser personas responsables.</p> <p>Los niños también hicieron sugerencias para que los niños que tomen malas decisiones reflexionen que tendrán problema.</p>

6. "El modelo de los padres"	No necesarios	45 min.	<p>Cuando preguntamos a los niños ¿cómo se sienten tus padres cuando tú no cumples con lo que prometes? Hubo respuestas como: tristes, decepcionados, enojados y que además los castigarían o ya no les comprarían lo que quieren. Al preguntar ¿cómo te sentirías tú si tus padres no te cumplen lo que te prometen? A lo que respondieron: enojados tristes y que ya no confiarían en ellos. Con este ejercicio los niños aprenden que los acuerdos y compromisos se deben cumplir para ganar confianza. Y que los padres también deben de cumplir los acuerdos.</p>

ANEXO 5

MEGA-HABILIDAD		RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
<p>OBJETIVO GENERAL: ENSEÑAR A LOS NIÑOS IDENTIFICAR Y RESOLVER LOS PROBLEMAS CON UN METODO, DESARROLLAR SU CREATIVIDAD, ASI COMO SU INTELIGENCIA MATEMATICA Y ESTIMULARLOS A ADQUIRIR NUEVAS ESTRATEGIAS PARA RESOLVERLOS.</p>		<p>OBJETIVOS ESPECIFICOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que los niños aprendan a resolver problemas, siguiendo paso a paso las indicaciones de un modelo de solución de problemas. 2. Que los niños estimulen su ingenio al encontrar posibles soluciones de acuerdo a su imaginación. 3. Estimular la capacidad de observación de los niños para completar figuras. 4. Ayudar a los niños a pensar anticipadamente en lo que podrían cambiar o mejorar de su vida, si se les cumplieran tres deseos. 5. Enseñar a los niños que toda decisión tiene una consecuencia positiva o negativa. 6. Reflexionar que los niños necesitan reglas a seguir, límites que puedan comprender, y una estructura para utilizar su tiempo; que les ayuden a sentirse seguros y a probar riesgos 7. Con esta serie de ejercicios cognitivos, se pretende que los niños aumenten sus destrezas y habilidades de cálculo mental, análisis y síntesis, observación, retención mental, inducción, deducción, para resolver problemas matemáticos. 	
ACTIVIDAD	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
1. “¿Cuál es el problema?”	Hojas blancas, lápices, lista elaborada de problemas, modelo de resolución de problemas.	45 min.	Los niños al leer la lista de los problemas observaron las dificultades que tuvieron para resolverlos. Al identificar el problema mostraron preocupación y se interesaron por resolverlo, al seguir los pasos del modelo se dieron cuenta que no elegían la acción adecuada. Con la ayuda de sus compañeros buscaron opciones y sus consecuencias. Los niños se sintieron capaces de tomar una decisión y eso los estimuló a seguir buscando solución a otros problemas anteriores. Este ejercicio permitió que los niños adquirieran la habilidad de resolver problemas a través de un método, y que aprendieran que los niños que saben resolver problemas tienen una serie de ventajas: suelen enfrentarse al estrés y frustración con mayor eficacia y tener un impacto positivo en el rendimiento.

2. "Imaginación creativa"	Tan Graham, cuerpos geométricos y pirámides	60 min.	Los niños trabajaron en equipos, y se divertieron al ver las figuras que podían crear, interactuaron y mostraron interés al compartir sus creaciones, comentarios como: "mira, ¿a qué se parece esto? ¿dónde encontramos esta figura? El ejercicio permitió que los niños estimularan su creatividad y descubrieran sus capacidades para hacerlo, sin límites. Así mismo los niños encontraron que con los cuerpos geométricos se pueden hacer muchas figuras divertidas.
3. "Completar la figura"	Fotocopias del ejercicio de Completar la figura y lápices.	45 min.	Al iniciar el ejercicio, los niños observan y se concentran para completar la parte que le falta, como si fuera una rompecabezas los niños explican como lo hicieron, se sintieron importantes ya que otros de sus compañeros les preguntaban cómo llegaron a la solución. El ejercicio apoyó a que los niños mejoraran su capacidad de atención y concentración para resolver problemas.
4. "Toque creativo"	Hojas blancas y lápices	45 min.	Al preguntar a los niños, ¿qué pasaría si pudieran cambiar sus vidas? Respondieron por escrito, el deseo de solucionar algunos de sus problemas, como por ejemplo: que no haya guerras, que se desperdicie el agua, que se creen robots para disminuir el trabajo de las personas, que los carros vuelen, ayudar a combatir la contaminación. Los niños se emocionaron al escuchar tantos inventos propuestos, y sobre todo de los más fantasiosos. El ejercicio permitió enseñar a los niños a pensar que tienen muchas posibilidades de hacer cambios usando sus capacidades. Al compartir sus deseos, los niños se dieron cuenta que pueden hacer cambios para mejorar su vida.
5. "Tomando decisiones"	Hojas de rota folio, hojas blancas, marcadores y lápices.	45 min.	Al preguntar a los niños ¿qué quiero? ¿qué puedo hacer? ¿qué puede suceder? Ayudó a identificar sus ideas, creencias, sentimientos y actitudes, que no les permiten tomar decisiones correctas. En la lista de los problemas descritos, los niños expresaron que tenían dificultades para pasar a la acción y pensar en las consecuencias de sus elecciones. Con este método, se dieron cuenta que tienen que aprender a razonar y elegir la alternativa correcta. Los niños comprendieron que la toma de decisión implica siempre un riesgo ya que hay factores que la influyen. La toma de decisiones implica una selección de alternativas, una estrategia a seguir y una evaluación de las consecuencias. No solamente se debe tomar una decisión de forma impulsiva. Finalmente, en la fase de evaluación cada niño comprendió que tan acertada fue su elección y cuán satisfechos se sienten con la misma.

6. "Saber qué hacer"	Señalamientos de seguridad y emergencia.	45 min.	Este ejercicio enseña que ante cualquier emergencia los niños tienen que saber qué hacer, y que si todos trabajamos en equipo, estaremos preparados para cualquier emergencia. Reflexionaron que el tiempo y el orden son la clave importante para salvar la vida.
7 "Activación del pensamiento.	Sopas de letras, crucigramas, cuadros mágicos, operaciones aritméticas, claves, series numéricas, etc.	45 min.	Al darles a los niños los ejercicios para resolver operaciones matemáticas, entre ellos: cuadros mágicos, crucigramas, observación de claves en operaciones deliciosas (frutas), ejercicios de codificación, de inducción y deducción; aplicaron su razonamiento lógico y algunos se sentían orgullosos de ser muy rápidos, dándose cuenta que tenían errores por no fijarse en parte del proceso del ejercicio. En general los niños estuvieron motivados para realizar las operaciones de cálculo, y con esto sintieron mayor seguridad y confianza en ellos mismos. Este ejercicio ayudó a los niños a aumentar sus estrategias para solucionar problemas matemáticos y a su vez en otros ámbitos.